مستقبل التربية العربية

المركز العربي للتعليم والتنمية
Arab Center for Education and Development
ACED أسد
العدد: 61 يناير 2010
المجلد السابع عشر
مجلة علمية دورية مُحكمة تعالج قضايا التجديد و الإبداع فى التنمية البشرية

ضمان جودة التعليم العالى مدخل للتنمية المستدامة فى التعليم المصرى

د. عبد الرءوف محمد بدوى

د. أشرف عبد المطلب مجاهد

الإمكانات الفنية والتعبيرية للدائن الزجاجية الزلطية الملونة فى مجال الخزف

د. متولى إبراهيم الدسوقى

د. إبراهيم عبد المغنى عفيفى

دور المعلوماتية فى تفعيل أداء القطاع التعليمى

د. محمد أحمد إسماعيل

الأبعاد التربوية للتقوى فى القرآن والسنة — د. عادل السكرى

أسلوب التربية بالأحداث وتطبيقاته التربوية — د. حنان الجهنى

مدى استخدام عضو هيئة التدريس آداب التربية بالحوار — د. مساعد النوح

الأبـواب الثابتـة

- إستشـرافـات
- مـراجـعـات كتـب
- قضية للمناقشـة
- تجارب تربويـة
- ندوات ومؤتمـرات
- من رواد التربيـة
- إصدارات جديـدة
- تقارير استراتيجيـة

هيئة المستشارين

مستقبل التربية العربية

المجلد ١٧

العدد الواحد والستون

(يناير ٢٠١٠)

تصدر عن

المركز العربي للتعليم والتنمية (أسد)

بالتعاون العلمي مع:

- كلية التربية جامعة عين شمس
- مكتب التربية العربي لدول الخليج
- جامعة المنصـــــــورة

الناشر

المكتب الجامعي الحديث

مساكن سوتير عمارة ٥ مدخل ٢

الأزاريطة – الإسكندرية

مكتب : ٠٣/٤٨٦٥٢٧٧

فاكس : ٠٣/٤٨٦٥٢٧٧

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

المراسلات

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي

أ.د ضياء الدين زاهر

أستاذ – كلية التربية – جامعة عين شمس

روكسي – مصر الجديدة – القاهرة – مصر

تليفونات : ٢٢٦٠٥٧٧١ – ٢٤٠٢٩٠٥٥

تليفون وفاكس ٢٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٢٣٩١١٥٣٦

بريد إلكتروني:

aced2050@yahoo.com

dia_zaher@yahoo.com

مجلة علمية دورية محكمة

تعالج قضايا التجديد والإبداع

فى التنمية البشرية

المحتويات المجلد السابع عشر

◆ الافتتاحية رئيس التحرير ٤-٦

◆ أبحاث ودراسات:

➢ ضمان جودة التعليم العالى مدخل للتنمية المستدامة فى المجتمع المصرى. ٩-٩٦

د. عبد الرءوف محمد بدوى - د. أشرف عبد المطلب مجاهد أحمد

➢ الإمكانات الفنية والتعبيرية للدائن الزجاجية الزلطية الملونة فى مجال الخزف. ٩٧-١٢٤

د. متولى إبراهيم الدسوقى - د. إبراهيم عبد المغنى عفيفى

➢ دور المعلوماتية فى تفعيل أداء القطاع التعليمى ١٢٥-١٩٨

د. محمد أحمد إسماعيل

◆ ملف العدد

➢ الأبعاد التربوية للتقوى فى القرآن والسنة ٢٠١-٢٦٠

د. عادل السكرى

➢ أسلوب التربية بالأحداث وتطبيقاته التربوية ٢٦١-٣١٠

د. حنان بنت عطية الطورى الجهنى

➢ مدى استخدام عضو هيئة التدريس آداب التربية بالحوار وأساليب تنميتها من وجهة نظر طلاب جامعات الرياض ٣١١-٤٠٠

د. مساعد بن عبد الله النوح

مستقبل
التربية
العربية

العدد ٦١ يناير ٢٠١٠

♦ عرض رسائل:

- التحولات فى الأنساق القيمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية "دراسة تحليلية استشرافية"* (رسالة ماجستير) ٤٠٣-٤٠٨
للسيد/ مصطفى أحمد على أحمد

* إعداد. مصطفى أحمد على أحمد - المعيد بقسم أصول تربية - كلية التربية - جامعة عين شمس. بإشراف: أ.د. ضياء الدين زاهر - أ.د. إبراهيم محمد إبراهيم.

ترتب البحوث والدراسات وفق اعتبارات تنظيمية خاصة بالمجلة. ولا علاقة لها بمكان البحث أو الباحث

الافتتاحيـــــة

بالعدد الواحد والستين تبدأ مجلة مستقبل التربية العربية عامهـا السـابع عشـر متحملة مسئولية نشر الفكر التنموى والتربوى فى العلم العربى، إيمانا من القائمين عليهـا بان التنمية المستدامة هى الطريق الوحيد النهوض بالمجتمعات ورفع شأن الدول وإسـعاد ورفاهية الشعوب.

وقد جاء البحث الأول فى هذا العدد للدكتور عبد الرءوف محمد بدوى بالاشتراك مع الدكتور أشرف عبد المطلب .تحت عنوان "ضمان جودة التعليم العالى مدخل للتنميـة المستدامة فى المجتمع المصرى " وقد تعرض البحـث إلـي الأسـس الفلسـفية للتنميـة المستدامة، ومفهوم التعليم العالى من أجل التنمية المستدامة، ومعوقات الاستدامة في التعليم العالى المصرى، وعدد الأسس الفلسفية لضمان الجودة فى التعليم العالى، وأخيرا معـايير ضمان جودة التعليم العالى لتحقيق التنمية المستدامة.

أما البحث الثاني فالدكتور متولي إبراهيم الدسوقي بالاشتراك مع الدكتور إبراهيم عبد المغني عفيفي تحت عنوان "الإمكانات الفنية والتعبيرية للـدائن الزجاجيـة الزلطيـة الملونة فى مجال الخزف ".ويهدف البحث إلي محاولة التوصل إلى خلطات طينية زلطيـة تتناسب وطبيعة اللدائن الزجاجية الزلطية الملونة، كعنصر مضاف لإحـداث قـيم فنيـة وتعبيرية على سطح المشغولات الخزفية، ذات درجات حرارة مناسبة، وتحرق وتـزجج من خلال حرقة واحدة، دون أن تحدث عيوب خـلال مراحـل التشـكيل أو الجفـاف أو الحريق، كذا التعرف على أهم الأساليب التقنية المتبعة فى إنتاج تلك النوعية من الأعمـال الخزفية .

وجاء البحث الثالث تحت عنوان "دور الثقافة المعلوماتية فى تفعيل أداء القطاع التعليمى" . للدكتور محمد أحمد إسماعيل، وتهدف الدراسة إلى تحديد مفهوم مجتمع المعلومات وأهم مقوماته ونظرياته، والكشف عن أهم برامج التوجه نحو مجتمع المعلومات، وأهم المتغيرات المجتمعية التى أدت إلى زيادة الاهتمام بدور الثقافة المعلوماتية فى تفعيل أداء القطاع التعليمى، والكيفية التى عن طرقها وبها يتم تفعيل أداء القطاع التعليمى.

وقد شمل العدد ثلاثة أبحاث. البحث الأول منها تحت عنوان "الأبعاد التربوية للتقوى فى القران والسنة" .للدكتور عادل السكرى ويهدف البحث إلي تحديد مفهوم التقوى والتعرف على حقيقتها، وبيان أهميتها التربوية فى القران والسنة، وبيان مراتب التقوى فى علاقتها بصفات المتقين، والكشف عن أهمية الحث على التقوى والترغيب فيها تربويا بإبراز فوائدها وفضائلها، التي تخص المتقين تكريما لهم وتفضيلا على غيرهم، كما عرض طرق ووسائل تحصيل التقوى وبيان السبل التى من شأنها أن تجعل المرء تقيا.

والبحث الثانى فى ملف العدد للدكتورة حنان بنت عطية الطورى الجهنى تحت عنوان "أسلوب التربية بالأحداث وتطبيقاته التربية".

ويهدف البحث إلى التعرف علي كيفية تطبيق أسلوب التربية بالأحداث فى السياق التربوي المعاصر انطلاقا من معطيات الفكر الإسلامى، واقترحت الباحثة مجموعة من التوصيات الإجرائية التى تتضمن رؤية تربوية، تعين المربين فى تطبيق أسلوب التربية بالأحداث فى الواقع المعيش من خلال الرجوع إلى المرجعية الإسلامية .



أما البحث الأخير فى ملف هذا العدد فتحت عنوان "مدى استخدام عضو هيئة التدريس آداب التربية بالحوار، وأساليب تنميتها من وجهة نظر طلاب جامعات الرياض". للدكتور مساعد بن عبد الله النوح.

والبحث يتناول موضوعا شغل حيزا كبيرا لدى المهتمين بتنمية شخصية طالب الجامعة فى إطار الأخذ بالاتجاهات المعاصرة فى التعليم الجامعى، وإنها تفتح المجال أمام دراسات أخرى، لتناول جوانب أخرى للحوار بما يساعد علي تقديم معرفة متكاملة عن الحوار.

وذلك بالإضافة إلى الأبواب الثابتة فى المجلة ومنها عرض رسالة ماجستير فى التربية بعنوان: التحولات فى الأنساق القيمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية "دراسة تحليلية استشرافية" للباحث مصطفى أحمد على أحمد.

وبالله التوفيق،،،

رئيس التحرير



أبحاث ودراسات

- ضمان جودة التعليم العالى مدخل للتنمية المستدامة فى المجتمع المصرى

د. عبد الرءوف محمد بدوى – د. أشرف عبد المطلب مجاهد أحمد

- الإمكانات الفنية والتعبيرية للدائن الزجاجية الزلطية الملونة فى مجال الخزف

د. متولى إبراهيم الدسوقى – د. إبراهيم عبد المغنى عفيفى

- دور المعلوماتية فى تفعيل أداء القطاع التعليمى

د. محمد أحمد إسماعيل

ضمان جودة التعليم العالى مدخل للتنمية المستدامة فى المجتمع المصرى



د. عبد الرءوف محمد بدوى * – د. أشرف عبد المطلب مجاهد **

مقدمة البحث:

التنمية من أهم عوامل استمرار الحياة على الأرض، ولكن أى تنمية؟ هل هى التنمية التى تخرب البيئة وتستنفذ مواردها وتضر بمجالها الحيوى، ولا تأخذ فى حسبانها حاجات الأجيال القادمة. وكأن المقدرات الحالية من موارد طبيعية هى وقف على الجيل الحالى دون غيره؟ أم هى التنمية التى تضع فى اعتبارها قدرة البيئة على التحميل وتجديد مواردها بشكل طبيعى وتنقية نفسها من الملوثات، واستعادة توازنها، ومراعاة حاجات الأجيال القادمة؟.

والإجابة عن هذا السؤال تضعنا أمام نوعين من التنمية وليس نوعاً واحداً، أحدهما هو التنمية التقليدية، والآخر هو التنمية المستدامة، وفى الحقيقة أن ما يتعرض له العالم فى اللحظة التاريخية الراهنة من مآسى وويلات طبيعية، ترجع بالدرجة الأولى إلى اتباع نمط التنمية التقليدية التى استنفذت الموارد الطبيعية ولوثت المحيط الحيوى وخربت البيئة وأدت إلى شقاء الإنسان.

وقد بدأت المأساة بحلول الستينيات من القرن الفائت وظهور الأزمة البيئية المعاصرة، حيث أعلنت منظمة الصحة العالمية أن ٧٥% من الأمراض، وأكثر من ٩٠% من أشكال السرطان فى العالم تعود إلى المياه الملوثة، ناهيك عن تحول الفائض

* أستاذ أصول التربية المساعد – كلية التربية– جامعة طنطا.

** مدرس أصول التربية – كلية البنات الإسلامية بأسيوط – جامعة الأزهر

الزراعى إلى عجز، وأصبح يموت سنوياً أكثر من خمسة عشر مليون طفل جوعاً، كما تجلت العواقب الخطيرة لضخ الكيميائيات فى البيئة (الحفار، ١٩٩٠، ٢٤٨، ٢٤٩).

ونتيجة لذلك بدأت تظهر فى بداية سبعينيات القرن الفائت مخاوف مفاجئة مفادها أن البشرية فى طريقها للانقراض، وقد أخذت هذه المخاوف بجدية أكثر، لأنها لم تقم على نبوءات بتدهور روحى، ولا على أهوال دمار نووى، وإنما على مجرد الحدود المادية لهذا العالم والتى أصبحت عرضة للتجاوز بفعل المشروعات التنموية، وستتحقق الكارثة بسبب الزيادة غير المحكومة لسكان العالم، ومجرد استنفاذ موارد الأرض المادية غير القابلة للتجديد، ومن خلال سحب التلوث المنذرة بأفدح الأضرار (الحق، ١٩٧٧، ١١٥).

وإزاء هذه الأزمة أصبح التعليم العالى مركز التوقعات التى ستحرر من المحنة، لكونه أكثر المؤسسات الفكرية تقدماً، ومنه يمكن أن تتكشف الاحتمالات الأساسية للحل، بقدرته على إعداد أفراد قادرين على تجاوز النمط التقليدى للتنمية إلى نمط أكثر إنسانية وأخلاقية وهو نمط التنمية المستدامة، والذى يعتبر نهجاً تنموياً يمكن أن يغير مسار المأساة المحيطة المقتربة، والتى ستجلب الزوال للمجتمع المنظم.

فالتعليم الجيد يأتى بوصفه بوابة رئيسة للتنمية البشرية، والتى تُعد من أهم مقومات التنمية المستدامة، كما أن التعليم فى حد ذاته يُعد إحدى الضمانات الأساسية للأمن القومى فى عالم لم تعد فيه الموارد الطبيعية العمود الفقرى للتنمية والرخاء، ولقد أصبح اقتصاد المعرفة هو الركيزة الرئيسة لإحداث طفرة هائلة ومتنامية فى موارد الأمم، والذى يتطلب أساساً تعليماً متطوراً ذا جودة عالية وفقاً لمعايير قياسية، ونظمًا حاكمة ومستمرة لقياس وتقويم الممارسات الفعلية للمؤسسات التعليمية (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (ب) ٢٠٠٨، ٢).

والسؤال الذى يطرح نفسه الآن هو: هل بإمكان التعليم العالى المصرى تحديداً، أن يلعب دوراً فاعلاً إزاء المأزق الذى يواجه البشرية؟ أو بمعنى آخر هل يمكن لتعليمنا العالى بوضعه الحالى أن يتجاوز التنمية التقليدية، سبب الأزمة، إلى التنمية المستدامة التى تحررنا من الأزمة؟

والإجابة أن التعليم العالى المصرى بوضعه التقليدى لا يمكنه بأى حال الالتزام بمتطلبات التنمية المستدامة للأجيال الحاضرة والقادمة، وبالتالى تتلاشى قدرته على خلق مستقبل أفضل لمجتمع مستدام.

فالتعليم العالى المصرى، سواء من حيث المضمون أو من حيث الدور الاجتماعى، عجز عن تحقيق دوره التنموى فى تأهيل رأس المال البشرى لاحتياجات السوق، أو فى تأسيس تراكم رأس المال المعرفى، الذى يمكن أن يتحول إلى تقنيات إنتاج تلبى احتياجات السوق، وأصبح التعليم العالى المصرى مساعداً على زيادة مساحة الاعتماد على الخارج، سواء فى الحصول على التقنية، أم فى الحصول على العمالة المؤهلة تأهيلاً عالياً (ليله، ٢٠٠٦، ١٢٨٣).

وقد يرجع ذلك إلى أن مؤسسات التعليم العالى ليست معدة الإعداد الكافى لإحداث التنمية المستدامة، فهى وليدة نموذج ساد قروناً ماضية صوّرها على أنها آلية مثلى للبحث عن الحقيقة، ونموذج صناعى للإنتاج العلمى، وقد جعل هذا منهـا مؤسسات محافظة ومقاومة لنظم الجودة، فلديها انحياز تلقائى للماضى وتراكماته، بحكم كونها وليدة تلك التمخضات لفترة طويلة اعتبر فيها التغير مشكلة، وتفاعل فيها متخذو القرارات التعليمية مع الأزمات بعقلية جامدة وغير شاملة، ونادراً ما يأخذون المستقبل ومتطلباته فى أفعالهم وقراراتهم (زاهر،٢٠٠٣، ٢٧).

ونتيجة لذلك تأتى أهمية وضرورة إحداث نقلة نوعية فى التعليم العالى المصرى، تتجاوز المفاهيم والرؤى والممارسات التقليدية، والانطلاق إلى آفاق أرحب بمفاهيم عصرية باتت تفرض نفسها، ويعمل العالم المتقدم من خلالها، ويحتل مفهوم ضمان الجودة الأولوية بين هذه المفاهيم.

وهذا ما أدركته الدولة، وعملت على تحقيقه، وذلك بصدور القانون رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٦ بإنشاء الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، وهى هيئة عامة تتمتع بالاستقلالية، ولها شخصية اعتبارية عامة، وتتبع مجلس الوزراء، وتستهدف الارتقاء بتطوير مؤسسات التعليم ومساعدتها على تطبيق معايير الجودة والارتفاع بمستوى القدرة المؤسسية والفعالية التعليمية، من خلال الدعم الفنى والتقويم الموضوعى (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (ا) ٢٠٠٨، ٢).

مشكلة البحث:

ومما تقدم يمكن تحديد مشكلة البحث الحالى فى "الجهد الذى يمكن أن تقوم به مؤسسات التعليم العالى المصرى من أجل تحقيق التنمية المستدامة، والدور الذى يمكن أن تسهم به عملية ضمان الجودة فى هذا الشأن"

ويمكن صوغ هذه المشكلة فى الأسئلة الآتية:

١- ما الأسس الفلسفية للتنمية المستدامة؟

٢- ما دور التعليم العالى فى تحقيق التنمية المستدامة؟

٣- ما معوقات تحقيق الاستدامة بالتعليم العالى المصرى؟

٤- ما الأسس الفلسفية لضمان الجودة بالتعليم العالى؟

٥- ما معايير ضمان جودة التعليم العالى اللازمة للتنمية المستدامة؟

٦- ما آليات تفعيل معايير ضمان جودة التعليم العالى لتحقيق التنمية المستدامة ؟

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث الحالى فى أنه يمكن أن يسهم فى:

- التأكيد على دور التعليم العالى باعتباره من أهم مصادر القوة فى تحقيق التنمية المستدامة من أجل إعداد قوى بشرية لديها القدرة على تحمل المسئولية المستقبلية.
- زيادة الوعى المجتمعى بأهمية التعليم العالى فى تحقيق الرفاهية والعدالة الاجتماعية وجودة الحياة للأجيال الحاضرة والمستقبلية.
- خلق أمل واقعى وإمكانية ورغبة حقيقية فى التغيير لدى قيادات التعليم العالى مصحوبة بالمشاركة المجتمعية لبناء مستقبل مستدام.
- التقليل من تأثير القوى المقاومة لنظم الجودة بالتعليم العالى باعتبارها معوق أساسى للتنمية المستدامة على المستوى الوطنى.

هدف البحث:

يستهدف البحث الحالى محاولة التوصل إلى معايير لضمان جودة التعليم العالى المصرى، وآليات تفعيل هذه المعايير لتحقيق التنمية المستدامة بأبعادها البيئية والاجتماعية والاقتصادية.

منهج البحث:

يستخدم البحث الحالى المنهج الوصفى لبحث الأسس الفلسفية للتنمية المستدامة والمتضمنة مفهومها وأبعادها وأخلاقياتها، وأيضا العلاقة بينها وبين التعليم والتعليم العالى تحديداً، كما يفيد المنهج الوصفي فى إبراز الأسس الفلسفية لضمان جودة التعليم العالى من



حيث مفهومها وأهدافها ومراحلها وخصائصها ومبرراتها ومعاييرها، ومتطلبات تفعيلها لتحقيق التنمية المستدامة.

إجراءات البحث:

أولاً: الأسس الفلسفية للتنمية المستدامة: وتشمل:

(١) المفهوم (التنمية من التقليدية إلى المستدامة).

(٢) أبعاد التنمية المستدامة.

(٣) أخلاقيات التنمية المستدامة.

ثانياً: التعليم العالي والتنمية المستدامة: ويشمل:

(١) مفهوم التعليم العالى من أجل التنمية المستدامة.

(٢) معوقات الاستدامة فى التعليم العالى المصرى.

ثالثاً: الأسس الفلسفية لضمان الجودة فى التعليم العالي: وتشمل:

(١) مفهوم ضمان الجودة فى التعليم العالى.

(٢) أهداف ضمان الجودة فى التعليم العالى.

(٣) خصائص ضمان الجودة فى التعليم العالى.

(٤) مبررات ضمان الجودة فى التعليم العالى.

رابعاً: ضمان جودة التعليم العالي المصرى والتنمية المستدامة: ويشمل:

(١) معايير ضمان جودة التعليم العالى لتحقيق التنمية المستدامة.

(٢) آليات تفعيل معايير ضمان جودة التعليم العالى لتحقيق التنمية المستدامة.

أولاً: الأسس الفلسفية للتنمية المستدامة

(١) المفهوم (التنمية من التقليدية إلى الاستدامة).

ظهر مصطلح التنمية أولاً فى الأدبيات الاقتصادية ثم الاجتماعية، ومع عقد الستينيات استخدم فى الأدبيات السياسية والإدارية حتى تبنته هيئة الأمم المتحدة لتنضوى تحته كل الخطط والسياسات والبرامج والموازنات الموجهة إلى إحداث التغيير والإصلاح (الغامدى، ٢٠٠٦، ٥).

وقد انبثق مفهوم التنمية بعد الحرب العالمية الثانية، حينما اكتشف العلماء الاجتماعيون أن بعض المجتمعات الصناعية قد اكتسبت مقدرة على الزيادة المنتظمة السنوية فى إنتاجها القومى بشكل جعلها قادرة على تحسين أوضاع المعيشة لسكانها بطريقة مؤكدة دون تغيير فى البناء الاجتماعى، فتبلور مفهوم التنمية كعملية "نمو اقتصادى بحت"، "وكحل تقنى"، يقوم على أساس عمليات اقتصادية تحدث تغيرات هيكلية فى البنية الاقتصادية للمجتمع وفى أساليب الإنتاج المستخدمة، وكذا توزيع عناصر الإنتاج بين القطاعات الاقتصادية المختلفة (زاهر،٢٠٠٣، ١٢).

ولما كانت الموارد الطبيعية هى الوعاء الذى تمارس فيه المجتمعات نشاطها التنموى، فإن الأمر الجوهرى هنا هوإدراك محدودية الموارد الطبيعية، فأى مورد طبيعى متاح، ولكن بكميات يمكن تقديرها، ومعظم الموارد الطبيعية غير متجددة مثل النفط والمعادن، وبعضها لا يتجدد إلا ببطء شديد مثل الغابات، أو بتكلفة باهظة كما هو الحال فى التربة الزراعية التى تفقد خصوبتها نتيجة لسوء الاستخدام (عبد الله ، ١٩٧٦، ٢٠٦).

والتنمية التقليدية بوجه عام قامت على التصادم مع الطبيعة، ويبدو ذلك واضحاً إذا ما حللنا العلاقة بين الاقتصاد والإيكولوجيا، فالإيكولوجيا تعنى الانسجام بين الإنسان

والطبيعة وبين المجتمع والبيئة. غير أن الاقتصاد يعنى التصادم مع الطبيعة، فالطبيعة تستغل بطرق مباشرة وغير مباشرة عند تصنيع المواد الخام وتحويلها إلى منتجات، كما أن الإنتاج الصناعى يلوث البيئة بما يولده من عوادم ونفايات، كما أتاح التقدم العلمى والتكنولوجى زيادة معدل استهلاك الموارد القابلة للنضوب، كما أدى إلى تزايد مستمر فى تراكم العوادم الضارة، مما أدى إلى عجز الطبيعة عن استيعاب كل هذه المواد السامة (سيمونيس، ١٩٨٩).

والتاريخ حافل بهذه الأنشطة غير الرشيدة، ولنذكر، على سبيل المثال، ما آلت إليه مدينة حلوان بعد أن تحولت إلى قلعة صناعية بدون وعى أو اكتراث بالآثار البيئية المترتبة على تحقيق هذا الهدف، فلقد كانت حلوان حتى سنوات قليلة منتجعاً يرتاده الناس من كل بقاع الأرض للاستشفاء والاستمتاع بجوها الصحى وهوائها النقى، أما الآن فقد أصبحت واحدة من أكثر مناطق مصر تلوثاً (الخولى، ٢٠٠٢، ٣٦).

ومعنى هذا أن طريق التنمية بالمعنى التقليدى طريق مسدود، والتعلق به جرى وراء سراب، ومع ذلك فلابد أن نسلم بأن هذا الوهم لم يتبدد تماماً داخل العالم الثالث، ويتضح لنا كيف أن النمط الغربى للتنمية غير مرغوب فيه إذا ما علمنا أنه يتسم بالتبديد الشديد للموارد، وتخريب البيئة والفقر والتكلفة الاجتماعية الباهظة وشقاء الإنسان (عبدالله، ١٩٨٣، ١٠٢، ١٠٤).

ومع منتصف الثمانينيات أظهرت بعض المراجعات أن التنمية فى المجتمعات المتقدمة تم الوصول إليها على حساب مجتمعات أخرى تخلفت، بالتالى بنفس العملية التاريخية العالمية، مما يحتم على جهود التنمية أن تصحح عدم التوازن فى التوزيع العالمى لفوائد التنمية، كما تم التساؤل حول هدف التنمية: هل هو زيادة كمية أم تحسين

جودة الحياة؟ (زاهر ،٢٠٠٣، ١٧)، وهل نوقف عجلة التنمية للمحافظة على البيئة ونوعية الحياة فيها؟ والإجابة عن هذين السؤالين هي أنه لا يمكن الاستغناء عن التنمية بأى حال من الأحوال، ولكن بشرط الاستخدام الرشيد والكفء للموارد المتاحة، ومراعاة طاقة البيئة الطبيعية على التحميل واستعادة التوازن والأخذ فى الاعتبار قدرة البيئة على تجديد مواردها، والبحث عن موارد جديدة.

ومعنى ذلك أن القضية ليست إيقاف عجلة النمو الاقتصادى ومشروعات التنمية، وإنما فى محاولة التخلى عن تلقائية السوق وتعظيم عامل الربح، والتمييز بين الوفرة والتبديد، وتبني التخطيط الشامل طويل المدى فيما يتعلق باستخدام الموارد الطبيعية، فالتنمية الرشيدة يجب أن تسعى إلى تطوير النظم البيئية بما يحقق التناسق بين مقتضيات تقدم الإنسان وضرورة استمرار تجديد العناصر الطبيعية، وليس كل هذا إلا نوعًا جديدًا من التنمية يطلق عليه التنمية المستدامة.

والتنمية المستدامة اصطلاح شاع استخدامه منذ صياغته فى تقرير لجنة الأمم المتحدة للبيئة والتنمية التى رأستها "جروهارلم برونتلاند" رئيسة وزراء النرويج السابقة والتى أصدرت تقريرها المعنون "مستقبلنا المشترك" (اللجنة العالمية للبيئة والتنمية، ١٩٨٩).

ومن ذلك الحين أصبحت التنمية المستدامة مصطلحاً مسلماً به من قبل المنظمات الدولية والإقليمية والمحلية، الحكومية منها والأهلية، وقد استخدم المصطلح الجديد آنذاك ليشمل تلك الجهود والبرامج الموجهة لتلك المشكلات التى تعانى منها البشرية والكرة الأرضية والمتعلقة باستنزاف الموارد الطبيعية وسوء استخدام الإنسان لها، والكوارث والتغييرات الطبيعية الناجمة عن الجفاف والتصحر وما تسببه للإنسان من مرض وفقر



وبطالة وسوء تغذية ونقص مناعة، كما شمل الفئات الأقل حظاً في المجتمعات فكانت قضايا المرأة والطفولة والشيخوخة وأصحاب الاحتياجات الخاصة في مقدمتها (الغامدي ، ٢٠٠٦، ٦).

ومصطلح التنمية المستدامة هو مصطلح جديد يختلف عن المصطلحات الشائعة المرتبطة بمدارس البيئة التي تهتم أساسا بحماية البيئة، وهذا المصطلح الجديد يؤكد على أن ثمة تحديات جديدة أمام المدارس والجامعات التي ترغب في الانخراط في التعليم من أجل التنمية المستدامة، حيث إن هذا المصطلح لا يتعامل فقط مع اعتماد الناس على الجودة البيئية كمدخل لاستثمار الموارد الطبيعية اليوم ومستقبلاً، بل يتناول أيضاً جوانب مشاركة هؤلاء الناس وكفايتهم الذاتية، وتوافر المساواة والعدل الاجتماعي كجوانب أساسية في بناء البشر من أجل تلك التنمية المستدامة.

ولذلك لم يكن لهذا المصطلح تعريف واحد متفق عليه، لكن له مضمونًا واسعًا يفهمه من يستخدمه ليشمل كل القضايا التي تعاني منها شعوب العالم وقاراته ومحيطاته، وكان الهدف منه هو تنشيط وتفعيل الجهود الرامية إلى الحفاظ على الكوكب الأرضي وعلى البشر أينما وجدوا، وعلى جميع الأنواع والكائنات الحية حيثما تعرضت للتهديد والإنقراض، وعلى الثروات الطبيعية وضرورة إدامتها للحفاظ على حصة الأجيال المتعاقبة (المرجع السابق ، ٦ –٧).

وتعرف التنمية المستدامة بأنها "تلبية احتياجات الأجيال الحالية دون الإضرار بمستقبل الأجيال القادمة" (اللجنة العالمية للبيئة والتنمية، ١٩٨٩، ٦٩)، أو بمعنى آخر هي عملية اجتماعية إيكولوجية تتسم بالوفاء بالاحتياجات الإنسانية الحالية والمستقبلية مع الحفاظ على جودة البيئة الطبيعية (Pigozzi, 2007, 30).

وبصفة عامة فإن مفهوم التنمية المستدامة لا يطالب بصون الطبيعة في حالتها الأصلية كهدف رئيس، ولكنه يعني اتباع نمط في التنمية يقلل إلى أدنى حد ممكن تدهور أو تدمير الأساس البيئي الصالح للإنتاج ولحياة الإنسان، وغاية التنمية المستدامة هي إدخال تحسينات طويلة الأمد على نوعية الحياة البشرية، وهذا يتطلب إدارة النظم البيئية على نحو يسمح بالاستفادة منها مع تقليل الصراعات التي تنتج عن استغلالها إلى أدنى حد ممكن (جالوبين ، ١٩٨٩، ١٢٢، ١٢٣).

والتنمية المستدامة تتعامل مع التكنولوجيا بمفهوم جديد لا يقتصر على مجرد توظيفها لتحقيق النمو الاقتصادي والاجتماعي، وإنما بتحقيق التوافق مع هذا الهدف وبين حماية الموارد الطبيعية والبعد عن كل أشكال الجرائم والاعتداء على البيئة.

ونخلص من كل هذا أن مفهوم الاستدامة يعني:

- إنصاف في التوزيع؛ بمعنى تقاسم الفرص الإنمائية بين الأجيال الحاضرة والأجيال المقبلة، فلكل فرد الحق أن تتاح له فرصة عادلة لتوظيف قدراته الممكنة أفضل توظيف ممكن، ومن حق كل جيل ذلك أيضاً.
- تأكيد للمساواة بين الأجيال؛ فهي في تحليلها الواسع تعني الحالة التي تعيش فيها النظم الطبيعية والاجتماعية وتزدهر معاً بشكل غير محدود (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ١٩٩٤، ١٣).
- علاقة متوازنة بين الحاجات الإنسانية والبيئة الطبيعية؛ فالتعاون بين الناس والبيئة يجعل من الضروري ألا يكون هناك تحيز لفئة على حساب فئة أخرى، والبيئة لا يمكن حمايتها بطريقة يمكن بها أن نترك نصف الإنسانية في حالة فقر.
- نظام للقيم والأخلاقيات كأساس لاهتمامات المجتمع.

- تعليم مستمر يقوم على تحول جذرى فى نظم المجتمع ومؤسساته وأخلاقياته.
- تأسيس تحالفات جديدة بين الدولة والمجتمع المدنى من أجل تطوير المواطنين وتحريرهم عن طريق المبادئ الديمقراطية، مع الاعتراف بالتعقيدات فى كل واقع إنسانى.
- إعطاء الأولوية للقضايا الجوهرية أو الأساسية، وللمنهج كوسيلة من أجل التوصل إلى واقع ملموس عن طريق تطوير الحوار بين قطاعات المجتمع، والمداخل الواقعية للنظم المختلفة.
- تحريك للمجتمع بجهود مكثفة من أجل تخفيف حدة الفقر، والمحافظة على جودة الحياة (لوبيز،٢٠٠٠، ٣٩).

وتهدف التنمية المستدامة إلى تحقيق ما يلى: (السمالوطى ،٢٠٠٤، ٢٣-٢٤).

- التنمية المستمرة لقدرات الإنسان على التعامل مع التقنيات الجديدة.
- تزويد الإنسان بالقدرة على الاتصال مباشرة مع مصادر المعرفة.
- تنمية القدرة على اتخاذ القرار الأكثر رشداً فى حياة الإنسان.
- تنمية مهارات الفرد بما يمكنه من مواجهة ما يعترضه من مشكلات وأزمات بأسلوب منهجى.
- تحديد الخيارات ووضع الإستراتيجيات ورسم السياسات التنموية برؤية مستقبلية أكثر توازناً وعدلاً.
- تحسين الأوضاع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والإدارية برؤية تكاملية، انطلاقاً من وحدة النظم الكلية وترابط نظمها الفرعية.



وهنا يظهر دور التربية التى تعمل على غرس قيمة تحسين مستوى حياة الإنسان بشكل مستمر، والتى تتطلب تحسين الصحة والتعليم ومحو الأمية، وتبنى سياسات سكانية مناسبة، والقضاء على البطالة، وهذا لن يتحقق إلا بالتربية المستمرة من خلال تملك أبناء المجتمع القدرة على التعامل المستمر مع مصادر المعلومات بوعى وتمكن، كما يتطلب نمو الوعى البيئى والاجتماعى والصحى والاقتصادى لديهم.

(٣) أبعاد التنمية المستدامة:

لخص مكتب اليونسكو الإقليمى للتعليم فى الدول العربية – بيروت خلال العامين ٢٠٠٦، ٢٠٠٧ بالتعاون مع فريق عمل مصغر من الخبراء والمختصين فى المنطقة العربية أبعاد التنمية المستدامة بالاستناد إلى التحديات التى تواجهها وهى تحديات بيئية واجتماعية واقتصادية (اليونسكو، ٢٠٠٨، ١٤).

ومن خلال التحديات السابقة يمكن تلمس أبعاد التنمية المستدامة باعتبارها عملية ثلاثية الأبعاد وهى: البعد البيئى، والاجتماعى، والاقتصادى، وهى أبعاد متداخلة وليست منفصلة، فعلى سبيل المثال: الصحة ومجتمع الرخاء يعتمدان على بيئة صحية توفر الطعام ومصادر الصحة كالمياه النقية الآمنة والهواء النقى لكل المواطنين.

وفيما يلى عرض موجز لكل بعد من الأبعاد الثلاثة للتنمية المستدامة:

(أ) البعد البيئى:

تتأثر البيئة بنوعين من المخاطر هما: **المخاطر التقليدية**؛ وهى التى ترتبط بالفقر ونقص إمكانيات الوصول إلى مياه شرب آمنة، وعدم كفاية الإمكانيات الصحية الأساسية فى المنازل، وتلوث الطعام، وتلوث الهواء، والتخلص غير المناسب من الفضلات الضارة، ومخاطر إصابات العمل فى الزراعة والصناعات التقليدية. بالإضافة إلى

الكوارث الطبيعية من فيضانات وجفاف وزلازل وناقلات الأمراض، وترتبط المخاطر الحديثة بالتنمية السريعة التى ينقصها احتياطات الأمان البيئية والصحية والاستهلاك غير المستدام للموارد الطبيعية، وتتضمن تلك المخاطر الحديثة التلوث بأنواعه المختلفة، وتجمع الفضلات الصلبة والمخاطر الكيميائية والإشعاعية، وانخفاض كفاءة الأرض والتغييرات البيئية الرئيسة على المستوى المحلى والإقليمى وتغيرات المناخ وتآكل طبقة الأوزون والتلوث الذى ينتقل عبر الحدود (بدوى، ١٩٩٢ ، ٦).

ومن بين الاختلافات أخطار البيئة التقليدية وأخطار البيئة الحديثة على الصحة حيث أن أخطار البيئة التقليدية تظهر سريعاً فى شكل مرض، فمثلاً يشرب الإنسان الماء الملوث اليوم ويتطور ذلك إلى إسهال حاد فى الغد. وقد تعتبر حالة الإسهال مقياساً مفيداً ينبه بالخطر. لكنه بالنسبة للعديد من مخاطر البيئة الحديثة تأخذ وقتاً طويلاً لاكتشافها مثل بعض المواد الكيميائية التى تسبب السرطان، والتى تنبعث إلى البيئة اليوم قد لا تظهر أعراضها على الإنسان إلا بعد عدة سنوات. ويعتبر أيضاً من مخاطر البيئة الحديثة تآكل طبقة الأوزون المحيطة بالغلاف الجوى نظراً لانبعاثات مادة "الكلوروفلوروكربون" التى تؤثر على الوظائف المدعمة لكوكب الأرض (Corvalan, 1999, 657).

وقد بدأ الاهتمام الملحوظ على مستوى العالم بقضية حماية البيئة فى ستينيات القرن الفائت، عندما أثيرت مسألة الأمطار الحمضية التى سممت مصادر المياه العذبة فى السويد وأثرت فى غاباتها، وعندما تبين أن مصدر هذا التلف البيئى هو الغازات المنبعثة من مداخن محطات القوة والمصانع فى أمريكا الشمالية على الجانب الآخر من المحيط الأطلسى، وبهذا اكتسبت القضية بعداً عالمياً يتجاوز الحدود السياسية للدول والاعتبارات الجغرافية المحلية (الخولى ،٢٠٠٢، ١١).

ونتيجة لهذا قررت الجمعية العامة للأمم المتحدة عقد مؤتمر عالمى عن البيئة فى استوكهولم فى صيف عام ١٩٧٢، وركزت المناقشات فى هذا المؤتمر على أهمية اتساع مفهوم البيئة ليشمل البيئة الاجتماعية إلى جانب البيئة الطبيعية، ورفع لأول مرة الشعار القائل بأن الفقر هو أكبر ملوث للبيئة، وانتهى المؤتمر إلى تأسيس "برنامج الأمم المتحدة للبيئة" (UNEP) ومقره نيروبى، ليكون أول منظمة من منظمات الأمم المتحدة تتخذ من عواصم العالم الثالث "نيروبى" مقراً لها، وأصبح علم البيئة من العلوم التى تدرس فى مختلف الكليات والمعاهد (بدوى، ١٩٩٢)، وإن كانت الإيكلوجيا (علم التبيؤ) قد ظهر فى أواخر القرن التاسع عشر فى سياق التشعب المتزايد للتخصصات العلمية، وتعرف الإيكلوجيا بأنها "العلم الذى يدرس العلاقات المتبادلة بين الكائنات الحية والبيئة التى تعيش فيها" (زمرمان ، ٢٠٠٦، ٧).

وتجدر الإشارة إلى أن هناك فرقاً بين مصطلحين استخدما للإشارة إلى مفهوم البيئة هما: (Ecology) و(Environment)، حيث يشير المصطلح الأول إلى البيئة الطبيعية والحيوية، بينما يشير المصطلح الثانى إلى البيئة الطبيعية والحيوية بالإضافة إلى البيئة الاجتماعية والثقافية بالمعنى الشامل (بدوى، ١٩٩٢).

وقد تزايد الاهتمام عالمياً خلال النصف الثانى من القرن العشرين بأخطار التلوث البيئى سواء كان ذلك التلوث بسبب التقدم الصناعى أو السلوك الإنسانى، وقد تزايد هذا الاهتمام خاصة فى أعقاب مؤتمر الأمم المتحدة والذى عقد فى "ريو دى جانيرو" فى العام ١٩٩٢، حيث أكد المؤتمر على أنه من أجل تحقيق تنمية مستدامة ينبغى أن تكون حماية البيئة جزءاً لا يتجزأ من عملية التنمية، وأكد على ضرورة العمل على توفير المعلومات اللازمة لتحسين القدرة على صياغة واختيار السياسات البيئية والائتمانية خلال عملية صنع القرار (راضى ، ٢٠٠٨، ١٩).

ومن هنا نشأت فكرة حجز أجزاء من البيئات الأرضية والمائية المختلفة تكون بمثابة محميات طبيعية يحظر فيها نشاط الإنسان الذى يؤدى إلى استنزاف مواردها الطبيعية والحيوية أو تدميرها أو تلويثها (عشماوى ، ٢٠٠٨، ٤٧-٤٨).

وتجدر الإشارة إلى أنه فى العام ١٩٧٠ أنشئت المنظمة الدولية للتوحيد القياسى (الأيزو) فى جنيف "سويسرا"، لتكون مسئولة عن وضع المعايير فى أكثر من ١٣٠ دولة فى العالم، وتعرف باسم سلسلة الأيزو ٩٠٠٠، وبعد نجاح عمل منظمة التوحيد القياسى فى تطبيقها لمعايير سلسلة الأيزو ٩٠٠٠ فى كل من قطاعى الصناعة والخدمات، تأسست المجموعة الاستشارية الإستراتيجية للبيئة "SAGE" لوضع معايير وممارسات عملية تختص بإدارة البيئة وحمايتها، وفى عام ١٩٩٠ أنشئت المنظمة الدولية للتوحيد القياسى لنظم إدارة البيئة "EMS" والذى أطلق عليها سلسلة الأيزو ١٤٠٠٠، والغرض من هذه المعايير هو مساعدة المؤسسات التى تهتم بقضايا البيئة بتطبيق المعايير البيئية والتى تسمح فى المستقبل بتأمين الممارسات البيئية (Fisher , 2003 , 141).

وفيما يلى إلقاء الضوء على معيارين من معايير سلسلة الأيزو ١٤٠٠٠ وهما :

* **الأيزو ١٤٠٠١** وهو يحدد الشروط اللازمة لإنشاء نظم إدارة البيئة من أجل تمكين المؤسسة من صياغة سياسات وأهداف العمل البيئية بها والتى تأخذ فى الاعتبار المتطلبات التشريعية والمعلومات حول تأثير الممارسات البيئية للمؤسسة فى الوقت الحالى والممارسات المتوقعة مستقبلاً، كما تتضمن الأيزو ١٤٠٠١ خمسة عناصر أساسية للتحسين المستمر وهى : السياسة البيئية، التخطيط، والعمليات، والتنفيذ، اختبار وتصحيح العمل، وتساهم فى إيجاد حلول عملية لتقليل التكاليف عن طريق الحد من التلوث (Maxwell,1997,119).

* الأيزو ١٤٠٠٤ ويتضمن مبادئ عامة توجيهية إجرائية للمديرين عن نظم الإدارة البيئية والتى تنطبق على أى منظمة، بغض النظر عن حجمها، كما يشير الأيزو ١٤٠٠٤ إلى أن سياسة البيئة تتضمن: رؤية ومهمة المنظمة، والقيم والمعتقدات الأساسية، ومتطلبات الاتصال مع الأطراف المهتمة، التحسين المستمر، الوقاية من التلوث البيئى، المبادئ التوجيهية أو الإرشادية، التنسيق مع سياسات المؤسسات الأخرى، مثل الجودة، الصحة والأمان، وتحديد الظروف المحلية أو الإقليمية، والامتثال للأنظمة والقوانين البيئية ذات الصلة بغيرها من المعايير التى تقرها المنظمة .(Fisher , 2003,141)

وهناك مجموعة من العوامل الحاسمة لنجاح نظم إدارة البيئة فى أى مؤسسة بغض النظر عن حجمها أو طبيعة العمل بها وهى:(Zutshi&Sohal, 2006, 401, 412)

- دعم القيادة العليا: وهذا يضمن الوعى بالقضايا البيئية والالتزام بها خلال كل مرحلة من مراحل تنفيذ نظم إدارة البيئة، والإجراءات ذات التأثير الإيجابى التى يجب أن تقوم بها القيادة العليا هى: توفير القيادة والدافعية لكل العاملين بالمؤسسات على كل المستويات، تعيين مدير تنفيذي للبرامج البيئية ومساعدته فى تحقيق الأهداف الواقعية والغايات المرجوة، تخصيص الوقت لعمليات الاتصال، والتدريب والدافعية خلال مراحل التنفيذ، وتوفير الموارد المطلوبة فى حينها لتنفيذ التغييرات.
- التعلم والتدريب: إن نجاح نظم إدارة البيئة يتوقف على تدريب وتعلم العاملين من المؤسسات الأخرى التى لديها خبرة فى التطبيق، والذى يساعد المؤسسة فى تقليل العقبات والتحديات التى تواجهها.



- **التحليل الداخلى:** تتطلب نظم إدارة البيئة تحليل نتائج الكلفة والعائد لتنفيذ نظم إدارة البيئة، والتى ساهمت فى إيجاد حلول عملية لتقليل التكاليف عن طريق الحد من التلوث.
- **التنمية المستدامة:** وهى تأخذ فى اعتبارها التحسين المتزامن للجوانب الاقتصادية والاجتماعية والبيئية من أجل سعادة وصالح البشر.

ورغم أهمية كل ما تقدم لحماية البيئة وصيانتها، إلا أننا لا يجب أن نغفل أن مسألة حماية البيئة ومراعاة قدرتها على تجديد مواردها واستعادة توازنها، ليست مسألة تنظمها النواحى التشريعية والقانونية ولا حتى الإجراءات التكنولوجية، رغم أهميتها جميعاً فى هذا الشأن، وإنما هى مسألة أخلاقية وتربوية بالدرجة الأولى، ومن ثم ظهر الاهتمام بالتربية البيئية فى سبعينيات القرن الفائت خاصة فى التوصية رقم ٩٦ من توصيات مؤتمر استكهولم فى العام ١٩٧٢(بدوى، ٢٠٠٦)، وتعرف التربية البيئية بأنها "عملية إكساب الأفراد الوعى بيئتهم، وتزويدهم بالمعارف والمهارات والقيم والخبرات التى تتيح لهم الفرصة للعمل – فردياً وجماعياً– لحل المشكلات البيئية الحاضرة والمستقبلية" (UNESCO, 1978).

وتستهدف التربية البيئية توعية أفراد المجتمع بالمعرفة والمهارات اللازمة للتعامل مع المشكلات البيئية المرتبطة بها، والالتزام بايجاد الحلول الفردية والجماعية للمشكلات الجديدة التى تحدث لتحسين جودة الحياة (Skanavis & Sarri, 2002).

ب) البعد الاجتماعى:

والبعد الاجتماعى يشير إلى العدل بين الأجيال حيث لا يُحرم البعض من القدر الذى يحفظ على الإنسان آدميته من ناتج التنمية أو الثروة، ويفى بالمتطلبات الأساسية

لحقوق الإنسان، كما يقصد أيضاً بالبعد الاجتماعي مشاركة الناس جميعاً في تولي مسئوليات التنمية في النواحي السياسية والتخطيطية والتنفيذية، والتي هي جوهر الديمقراطية (القصاص ، ٢٠٠٨، ٢٠-٢١).

فالديمقراطية تسهم في وضع القواعد والإجراءات التي يتبناها ويكفلها المجتمع، كما تسهم في تفعيل طريقة استخدام المواطنين للفرصة الاجتماعية، فقوة الحوار عندما يتم غرسها كثقافة يمكن أن تجعل الديمقراطية ذاتها تعمل وتثمر على نحو أفضل، فعلى سبيل المثال: الحوار العام بشأن قضايا البيئة حين ينبني على قدر أكبر من المعلومات، وقدر أقل من التهميش، فإن هذا لن يكون فقط مفيداً للبيئة، بل مهماً أيضا للصحة وللأداء السليم للنظام الديمقراطي نفسه (صن، ٢٠٠٤، ١٩٤).

وتُعد مشاركة الناس في تولي مسئوليات التنمية سياسة وخططاً وتنفيذاً هي جوهر الديمقراطية وأساس العدالة الاجتماعية، فالديمقراطية تعني وضع النظم التي تتيح للناس المشاركة الإيجابية في رسم سياسات التنمية، والعمل على تنفيذ الخطط المقبولة من الجميع، وتبرز هنا أدوار منظمات المجتمع المدني باعتبارها أوعية حشد مشاركة الناس مشاركة إيجابية وفعالة في إدارة شئون المجتمع وتنمية موارده تنمية مستدامة (القصاص ، ٢٠٠٨، ٢١).

ويتمثل التحدي الذي تواجهه حكومات دول العالم الثالث في كيفية الجمع بين سياسات تشجيع النمو وبين سياسات سليمة لضمان مشاركة الفقراء الكاملة في الفرص المتاحة، ومن ثم المساهمة في تحقيق هذا النمو، فإذا ما أجادت حكومة بلد ما في الربط الصحيح بين السياسات، فمن الممكن وقتها أن تتسارع وتيرة كل من النمو والحد من الفقر، أما إذا أخفقت فسينهار الإثنان (جنكينز ومايكلرايت، ٢٠٠٩، ٧٤).

ويكمن البعد الاجتماعى للتنمية المستدامة فى العادات والتقاليد التى تحكم نشاطات الأفراد فى المجتمع الذى يعيشون فيه باعتبار الزمان والمكان، فالفرد ينشأ صغيراً بين بيئه وذويه، فيمر بعملية التطبيع الاجتماعى بداية من الأسرة حتى يخرج إلى المدرسة أو الجامعة، ثم يعيش فى تلك البيئة التى تربى فيها ليكون فيها علاقات، وهذه العلاقات ينبغى أن تقوم على تنظيم المجتمع من مختلف جوانبه على الوجه الذى يحفظ للأفراد كرامتهم وحقوقهم من الناحية المادية والمعيشية، وهنا يبرز دور التعليم فى تأسيس البعد الاجتماعى وصنع الأجيال القوية (المرسى، ٢٠٠٣، ١٣١).

وتنمية المجتمع هى على قدر كبير من الأهمية، حيث تتيح للإنسان أن يقوم بدور فاعل فى صنع الحضارة الإنسانية المعاصرة، والاستفادة من مظاهر التقدم العلمى والتكنولوجى التى تؤثر فى جوانب الحياة المختلفة، وتؤكد الشواهد والخبرات أن تحقيق تنمية اجتماعية حقيقية يجب أن يشمل جوانب المجتمع المختلفة، ويجب أن يشارك فى الوصول إليها كل أفراده، ذلك أن إهمال مشاركة أحد أفراد المجتمع – كالمرأة مثلاً – يفقد عملية التنمية جزءاً كبيراً من قوة المجتمع (الحوت وشاذلى، ٢٠٠٧، ١٣٩، ١٤١).

وهناك مجموعة من مؤشرات البعد الاجتماعى للتنمية المستدامة هى:

- **الوضع السكانى:** تعد المؤشرات السكانية مثل حجم السكان ومعدل نموه دليلاً على مستوى التقدم التنموى الاجتماعى والاقتصادى فى مجتمع معين، فإذا كان المجتمع يعانى من فائض سكانى ومعدل نمو سريع فى هذا المجال فإن هذا قد يؤدى إلى عدة مظاهر سلبية فى المجتمع كالبطالة وانخفاض مستويات المعيشة (العيسى وزكريا والغانم، ١٩٩٩، ١٧١)، ومن ثم فإن ضبط السكان يعتبر من عناصر العدل الاجتماعى وركيزة مهمة من ركائز التنمية المستدامة، فالزيادة

السكانية التى بلغت حد الانفجار السكانى فى النصف الثانى من القرن العشرين لا تتسع حجم الموارد الطبيعية لهذه الزيادة، بالإضافة إلى أن هذه الزيادة من العوامل الرئيسة فى شيوع الفقر (القصاص، ٢٠٠٨، ٢١).

- **معدل التحضر**: يقاس معدل التقدم التنموى بمعدلات التحضر فى المجتمع، أو عدد السكان القاطنين فى المدن نسبة إلى إجمالى السكان، فكلما كانت نسبتهم كبيرة كان ذلك دليلاً على تقدم المجتمع.
- **الحالة الصحية**: تُعد الحالة الصحية للسكان والتى من أهم مؤشراتها ارتفاع نسبة وفيات الأطفال الرُضع، ومتوسط طول الحياة المتوقع عند الميلاد ونصيب الفرد من الإنفاق على الخدمات الصحية دليلاً على التنمية الاجتماعية.
- **الحالة التعليمية**: تعد الحالة التعليمية للسكان من أهم مؤشرات التنمية الاجتماعية، حيث اعتبرت درجة الإلمام بالقراءة والكتابة معياراً للتقدم وانخفاضها دليلاً على التخلف (العيسى وزكريا والغانم، ١٩٩٩، ١٧٤).
- **الوضع القيمى**: تشكل القيم إطاراً مرجعياً للعقد الاجتماعى، فالأفراد متباينون بطبيعتهم ولذا فإنهم لكى يشكلوا مجتمعاً، فإنه من الضرورى اتفاقهم حول منظومة قيمية محددة، ومن ثم فانهيار قيم المجتمع أو حتى ضعفها، سوف يعنى ارتداد البشر إلى قيمهم الفردية التى تبرر مصالحهم الفردية، إضافة إلى إنحرافات كثيرة فى المجتمع، والتى تعد مقدمة لانهياره (ليله،٢٠٠٦، ١٢٩٣).

وبصفة عامة يسعى البعد الاجتماعى للتنمية المستدامة إلى توسيع نطاق الخيارات المتاحة بين النساء والرجال والأطفال من الأجيال الحالية والمستقبلية مع حماية النظم الطبيعية التى تعتمد عليها الحياة كلها، فحقوق الإنسان والتنمية البشرية مترابطان

ويعززان بعضهما البعض، فالتنمية المستدامة تهدف إلى القضاء علـى الفقـر، وتعزيـز حقوق الحرية، والكرامة ، والمساواة والعدل بين البشر (United Nations,1998, 8).

ويتطلب تحقيق البعد الاجتماعى للتنمية المستدامة ما يلى: (الغامدى ،٢٠٠٦، ١١).

- تفعيل الشراكة بين الحكومة والقطاعين الخاص وقطاع المجتمع المدنى.
- توعية الأفراد والجماعات، الرجال منهم والنساء بضرورة الإسهام فى صـناعة المستقبل.
- الشراكة لإقامة المجتمع الموحد فى أهدافه والمتضامن فى مسئولياته فـى إطـار الحقوق والحريات المبنية على العدل والمساواة دون تمييز بـين الأفـراد طبقـاً للجنس أو الدين أو اللون أو القومية.

(ب) البعد الاقتصادى:

ينشغل البعد الاقتصادى للتنمية المستدامة بالحد مـن الفقـر، وزيـادة الرفاهيـة للإنسان من خلال زيادة نصيبه من السلع والخدمات الضرورية، فالتنمية تعمل على زيادة دخل الفرد، وتوفير الرعاية الصحية الشاملة، وتطوير قدرات الأفراد للتعامل مع تقنيـات العصر، وتحقيق نهضة علمية وحضارية، وهذه مسئولية مشتركة بين الدولة ومؤسـسات المجتمع المدنى.

ويعنى الفقر الحصول على دخل يقل عن مستوى معين، حيث يتم تكييف حـساب الدخل ليطابق احتياجات الأسرة، ويعتمد الوقوع فى الفقر على مشاركة الأسرة فى سـوق العمل وفى مصادر الدخل الأخرى، كما يعتمد على عدد أفراد الأسرة، لذلك فإن التغيرات الأساسية فى حالة الفقر تُعزى إلى التغيرات فى هذه العوامل، كما ترتبط ديناميات الفقـر بديناميات الدخل.

ويمكن تجميع الأحداث المرتبطة بالوقوع فى الفقر أو الخروج منه، فـى ثـلاث فئات: الأولى: الأحداث المرتبطة بالعمل: أى التغيرات التى تطرأ على المشاركة فى سوق العمل أو التغيرات فى الدخل بالنسبة إلى أى من أعضاء الأسرة، والفئـة الثانيـة: هـى الأحداث المرتبطة ببنية العائلة: كالزواج أو الطلاق أو الإنجـاب، والفئـة الثالثـة هـى الأحداث المرتبطة بالتغيرات فى الدخل مما لا يندرج تحت أى مـن الفئتـين الـسابقتين، كالتغيرات فى المبالغ التى يتحصل عليها الفرد من دخل عن غير طريق التكسب أو عـن طريق نظام الضرائب والإعانات المالية (هيلز وتوغران وبياشو، ٢٠٠٧، ١٠٣).

فالإقرار بأن الفقير وليس الغنى هو الذى يحرم عادة من فـرص التقـدم الـذاتى بسبب إخفاقات السوق والحكومات، والتدخلات التى تجعل هذه المؤسسات تعمل بـصورة أفضل، يمكن أن يساعد فى النمو لمصلحة الفقراء، ويمكن للسياسات الناجحة أن تركز إما على تصحيح السوق المعنى والاخفاقات الحكومية وإما على التدخل المباشر للتخلص مـن التفاوتات لتعزيز تراكم الأصول المادية والبشرية للفقراء، وهنا يمكننا أن نـشير إلـى أن الأهمية المحتملة لتشكيلة من السياسات تشمل الاستثمارات العامة السليمة فى البنية التحتية الريفية، وسياسات أفضل لتقديم خدمات صحية وتعليمية جيدة للفقراء، وسياسـات تـسمح للناتج الأساسى وتبادل الموارد (الأرض، والعمل، والائتمان) بالعمل بصورة أفضل مـن منظور الفقراء (جنكيز وما يكلرايت، ٢٠٠٩، ٧٣-٧٤).

وتهتم المجتمعات المختلفة ببذل الكثير من الجهد لزيادة معدلات نموها أو لإحداث تنمية شاملة لكافة جوانب حياتها المختلفة، بما يحقق رفع مستويات معيشة أفرادهـا فـى الوقت الحاضر وللأجيال القادمة، إن هدف التنمية ينبغى أن يكون لتلبية طموحات الإنسان وإشباع حاجاته، وتوسيع خياراته بما يحقق له الرفاهية فى حياته، وهنـا يكـون تـضافر

المشاركة بأشكالها المختلفة مع الجهود الحكومية أساسى لإنجاز هــذا الهــدف (الحــوت وشاذلى، ٢٠٠٧، ١٣٩).

ومن ناحية أخرى فإن البعد الاقتصادى للتنمية المستدامة ينشغل بتحقيــق أنــسب استخدام وأحسن استغلال للموارد المتاحة فى البلاد، بالإضافة إلى تحقيق الرفاهية والأمن للأجيال، وتحسين مستوى المعيشة للمواطنين، وبالتالى تحقيق مستوى حضاريًا متميــزًا، حيث تزدهر الحضارة بازدهار الاقتصاد وقوته (المرسى، ٢٠٠٣، ١٠-١١).

ولعل أهم ما أدى إلى ظهور مفهوم التنمية المستدامة هو تحقيق التوازن بين النمو الاقتصادى ورفاهية الإنسان من جهة، وحماية البيئة وعدم الإضرار بها من جهة أخرى، ومن ثم فإن التنمية بلا تدمير هى من أهم شواغل البعد الاقتــصادى للتنميــة المــستدامة، "فالتنمية الاقتصادية يمكن أن تؤدى إلى تحسين مستوى معيشة الإنــسان وزيــادة الــدخل الفردى والقومى، ولكنها فى نفس الوقت يمكن أن تؤدى إلى آثار سـلبية خطيــرة مثــل استنزاف الموارد الطبيعية المحدودة غير المتجددة، أو القضاء على بعض مظاهر الطبيعة ذات النفع كالغابات، والاعتداء على الأراضى الزراعية الخصبة والمراعى، وتلوث البيئة بكل مظاهرها وآثارها المدمرة" (السمالوطى، ٢٠٠٤، ٢١).

فالتنمية المستدامة تعين على الحياة وتوفر سبل الرزق بطرق مختلفة، وهى تعنى الإرادة فى اتباع منهج عقلانى رشيد لإدارة الاقتصاد وصياغة سياسات اقتصادية، وأيضاً تسيير الشئون العامة بكفاءة وفعالية واستشراف المستقبل، واحترام الأجيال القادمة وذلــك بدمج الاهتمام بحماية البيئة فى اتخاذ القرار، والتطور على نحو تقدمى نحو الديمقراطيــة، ويؤكد مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة والتنمية الذى عقد فى ريو دى جانيرو عام ١٩٩٢ على المحافظة على الموارد الطبيعية وصيانتها على أساس من التــرويج للارتفــاع بمــستوى

الوعى، كما يؤكد مبدأ العدالة فيما بين الأجيال فلا ينعم جيل على حساب جيل آخر، وتقبل المسئولية الكلية عن التنمية والبيئة (باريوزا، ٢٠٠٠، ٨٧).

وجدير بالذكر أن البعد الاقتصادى للتنمية المستدامة يتعذر تحقيقه فى ظل محدودية الموارد المتاحة ما لم تتحقق العناصر الرئيسة فى هذا البعد والمتمثلة فى: (الغامدى، ٢٠٠٦، ٩).

- توافر عناصر الإنتاج الرئيسة وفى مقدمتها الاستقرار والتنظيم والمعرفة ورأس المال.
- رفع مستوى الكفاءة والفاعلية للأفراد والمنظمات المعنية بتنفيذ السياسات والبرامج التنموية.
- زيادة معدلات النمو فى مختلف مجالات الإنتاج لزيادة معدل دخل الفرد.

وهنا تلعب التربية البيئية دوراً فاعلاً فى بناء الإنسان القادر على تنفيذ برامج التنمية الاقتصادية متسلحاً بالوعى البيئى، وقبل هذا بناء الإنسان الذى يخطط لبرامج التنمية الاقتصادية بعيداً عن الاقتصار على الأهداف التقليدية لعلم الاقتصاد كالسعى نحو تحقيق أعلى معدل للربح والاقتصار فى حساب الناتج القومى على القيم النقدية للسلع والخدمات، فإلى جانب هذه الأهداف هناك الأهداف البيئية والإنسانية والروحية والأخلاقية.

وبعد فهذه هى الأبعاد الثلاث للتنمية المستدامة، وكما تبين فإن كل بعد منها يمثل إشكالية فى حد ذاته، وبناءً على ذلك فإنه لكى يمكن تحقيق أبعاد التنمية المستدامة فى مجتمع ما، فلابد من الوعى ببعض المشكلات التى تواجهها وهى (Bonnett, 2003, 682):

- مشكلات دلالية Semantic: بمعنى أن يتسع وعى المجتمع بهذا المفهوم فلا يقتصر على الوعى الاقتصادى فقط، إنما ينظر إليه من منظور أوسع وهو منظور البيئة العالمية ككل.



- مشكلات أخلاقية Ethical: وهي تشير إلى الحقوق والمسئوليات البشرية فهل ننظر للبشر بوصفهم كائنات أنثروبولوجية أم كائنات بيولوجية، فالمفاهيم يترتب عليها مشكلات أخلاقية في علاقة الإنسان بالواقع وبالأجيال القادمة.
- مشكلات معرفية Epistemological: فالوضع القائم يتضمن درجة عالية من التعقيد لكل من النظام الاجتماعي والنظام الطبيعي، فنحن نعمل في مكان وزمان يتأثران بالنشاط البشري، ونحن لا نملك المعرفة الكافية للحكم على أفعالنا بالإيجابية التي تسهم في التنمية المستدامة، وحتى مع توافر سياسة واضحة الأهداف وبلا مشكلات فإن هذا الوضع لا يعطينا الحق للتقييم، وإذا كان ذلك صحيحاً فهل لنا أن نتبنى سياسة لهذا الموقف نتجنب بنتائجها عواقب مدمرة للبيئة وللأجيال القادمة، وما هي المعرفة التي نحتاجها لمعالجة هذه المشكلة؟.

(٣) أخلاقيات التنمية المستدامة:

لو رجعنا إلى مفهوم التنمية المستدامة سنجد أنه يثير إشكاليتين هما: كيف يمكن حماية الأجيال المستقبلية التي لم تخلق بعد؟ وإلى أي مدى يمكن لحضارة اليوم أن تضحي من أجل حماية أجيال المستقبل؟، وفي الحقيقة أن هاتين الإشكاليتين تتعلقان بأخلاقيات التنمية المستدامة التي يجب أن توضع في الاعتبار عند الشروع في أي عملية من عمليات التنمية سواء على المستوى الفردي أم على مستوى المؤسسات الإنتاجية أم على مستوى المؤسسات الحكومية.

وهذا يعني أن يأخذ الإنسان في اعتباره القيود الثلاثة الرئيسية التي تفرضها البيئة وهي:

- ترشيد استخدام الموارد غير المتجددة.

- عدم تجاوز قدرة الموارد المتجددة على تجديد نفسها، حتى لا تندثر وتفنى إلى غير رجعة.
- عدم تجاوز قدرة النظام البيئى على هضم المخلفات التى نقذف بها فيه، حتى لا يتلوث تلوثاً يضر بالإنسان والحيوان والنبات على حد سواء (بدوى، ١٩٩٢، ٥١).

ووفقاً لذلك فالتنمية المستدامة تحذر من أن العديد من الموارد الطبيعية والكائنات الحية ومن الأنشطة التنموية لن يستمر إذا ما بقيت معدلات الإنفاق والاستهلاك لهذه الطاقات والثروات على ما هى عليه، بل إن هناك كوارث طبيعية وأزمات اقتصادية واجتماعية سيتعرض لها البشر على هذا الكوكب إن لم توظف المعرفة والتقنية المتطورة لوقف هذا الحال ضماناً لتكافؤ الفرص أمام الجميع والحفاظ على التوازن البيئى، ونوعية الحياة التى تتطلع لها شعوب الأرض وتحلم بها الأجيال القادمة (الغامدى، ٢٠٠٦، ٧).

إن مفتاح التنمية المستدامة هو التوازن بين البعدين الاقتصادى والاجتماعى واحترام القيم البيئية، فالتنمية المستدامة تسعى إلى إحداث التوازن فى العلاقات بين النظم الاجتماعية والاقتصادية، وإلى تعزيز المساواة بين الحاضر والمستقبل، والإنصاف بين البلدان والأعراق، وبين الطبقات الاجتماعية وبين الجنسين، وهذا يجعل من التنمية المستدامة مبدأً أخلاقياً أكثر منها مفهوماً علمياً، فهى ترتبط بمفهوم السلام وحقوق الإنسان والإنصاف بين البشر (UNESCO, 2002 , 7-8)

ويعتبر الفساد الأخلاقى والبيئى أحد المشاكل التى تواجه دول العالم وخاصة النامية منها، وينتج هذا الفساد عن أنشطة اقتصادية تقوم بها منظمات الأعمال، ويترتب عليها خسائر مادية وغير مادية تؤثر على اقتصاديات الدول ومستقبلها لعديد من السنوات، ولذلك يجب على منظمات الأعمال أن يكون لديها إلتزام أخلاقى؛ بمعنى أنها لا تسعى إلى

تحقيق الربح دون أن يكون له أثر إيجابي على المجتمع، وأن تسعى باستمرار نحو تخفيض أو إزالة أي أثر سلبي على البيئة، وعلى تحقيق التوازن بين المصالح الاقتصادية والاعتبارات الاجتماعية والبيئية (البتانوني، ٢٠٠٨، ٨١).

إن الالتزام الأخلاقي الذي تتوخاه التنمية المستدامة يمكن أن يحدث الخير الأكبر والشر الأقل للبشر وغير البشر، من خلال توافر عالم يتاح فيه الهواء النقي والماء الصالح للشرب، والتربة الخصبة وتزداد فيه الموارد المتجددة، والبيئة الصالحة للعيش، وهذا كله حق أخلاقي لكل البشر، وكل فرد عليه التزام أخلاقي يتمثل في احترام ذلك الحق فلا ينتهكه، ومن جهة أخرى فإن المصانع والشركات عليها واجب أخلاقي نحو التنمية المستدامة لتخفيف الأضرار على البيئة والحفاظ عليها وسطاً صالحاً للحياة (Payne & Raiborn,2001,160).

ومن هنا فإن أخلاقيات التنمية المستدامة تقتضي تغييراً شاملاً في أسلوب العمل في المجتمع، فيجب إعادة هيكلة الإنتاج والاستهلاك بطريقة تحسن من تلبية الاحتياجات الأساسية للجميع بطريقة مسئولة بيئياً، فالتناقضات الحالية بين الفقر والغنى؛ بمعنى ثروات خيالية على أحد الطرفين وفقر مدقع على الطرف الآخر يجب أن تتلاشى، كما يجب أن يكون النمو السكاني معتدلاً، مع خفض سريع للممارسات غير السليمة بيئياً تمهيداً لإزالتها نهائياً، كل تلك الخطوات لا تستدعي فقط تحركاً عملياً بل أيضاً تغييرات جوهرية في الإدراكات والقيم بشكل يمكن المجتمعات من مواجهة التحدي الأعظم الذي سيواجهها في هذا القرن.

كما تقتضي أخلاقيات التنمية المستدامة تضافر الأدوار الفاعلة من المحليات والحكومات والجمعيات الأهلية؛ وذلك لرفع الوعي البيئي وتأثيراته على الموارد الطبيعية

والصحة والتنمية الاقتصادية ومكافحة الفقر والبطالة والسلوك المجتمعى نحو بيئة أفضل للتقدم والرقى.

ومن هذا المنطلق يجب على الوزارات المختلفة فى الدولة ومراكز البحوث والجامعات والجمعيات الأهلية كل فى مجال تخصصة التأكيد على الآتى: (ضبعون، ٢٠٠٨، ٦١).

- وضع الأطر والقرارات واللوائح والقوانين التى تمكن من المحافظة على البيئة.
- التأكيد على دور وزارة البيئة فى مراقبتها ومتابعتها لأى مشروعات تتم لمطابقة هذه المشروعات للآثار البيئية والحماية الفعالة للبيئة.
- التأكيد على أهمية التخلص الآمن من المخلفات ومحاولة استغلالها للحفاظ على الموارد الطبيعية وعدم استنزافها أو تلويثها.
- التأكيد على أهمية دراسة الانعكاسات الاجتماعية على أى مشروعات مرتبطة بالبيئة ومستقبل التنمية والاستخدام الحكيم للموارد الطبيعية.
- التأكيد على أهمية دور المجتمع فى التغيير من نمط المعيشة للحفاظ على البيئة والتنمية المستدامة.

وأخيراً فالقيم الأخلاقية هى العامل الأساسى فى التلاحم الاجتماعى، وفى نفس الوقت أكثر العوامل فعالية للتغيير والتحول، وسيعتمد تحقيق الاستدامة كلياً على التغييرات فى السلوك ونمط الحياة، وهى تغييرات تحتاج إلى الحفز من خلال تغيير القيم والمنظورات الأخلاقية والثقافية المتأصلة الموجهة للسلوك، ودون تغيير من هذا النوع لن تنجح أعقد البحوث فى توجيه المجتمع نحو الهدف طويل المدى للاستدامة، والتعليم هو

المجال الأوسع الذي سيلعب بالضرورة دوراً محورياً في إحداث التغيير العميق المطلوب سواء بشكل ملموس أو غير ملموس (UNESCO, 1997, 33).

ثانياً: التعليم العالي والتنمية المستدامة

(1) مفهوم التعليم العالي من أجل التنمية المستدامة:

إن التحدى الرئيس الذى يواجه المجتمعات فى عالم اليوم هو كيفية إيجاد سبل للعيش بطريقة مستدامة، ويتطلب تحقيق ذلك تغيير سلوكيات الناس المعيشية، وتغيير الأنشطة المجتمعية، ويتوقف نجاح هذه التغييرات بصورة حاسمة على التعليم، إن مفهوم التعليم من أجل التنمية المستدامة ليس بالمفهوم البسيط، وليس هناك خريطة طريق لوصف الطريقة التى نمضي بها، والمهم هنا أن نبدأ التعليم بدون مزيد من التأخير، فالتعليم يساعد على التجريب والاستكشاف للوصول إلى مستقبل مستدام (UNESCO, 2006 (a), 1).

وقد اتخذت القمة الثانية والتى عقدت فى جوهانسبرج، بجنوب أفريقيا فى العام ٢٠٠٢ التنمية المستدامة شعاراً وهدفاً لها، لذلك عُرفت أهمية الاستثمار فى صحة البشر وبيئتهم كأحد المتطلبات الرئيسية للتنمية المستدامة، وتم الإعلان فى المبدأ الأول أن البشر هم مركز اهتمام التنمية المستدامة، فهم يستحقون حياة صحية ومثمرة بالتجانس مع الطبيعة (Corvalan, 1999, 656).

ومن جهة أخرى أكدت توصيات المؤتمر الثالث للعلوم والسياسات والبيئة الذى عقد فى واشنطن عام ٢٠٠٣ على عدة توصيات بشأن مفهوم التعليم من أجل التنمية المستدامة منها: (NCSE, 2003, 18-19)

- التعليم الجيد من أجل الاستدامة هو الذى يساعد الطلاب على تحديد القيم و النظم الأخلاقية واتخاذ قراراتهم بأنفسهم.
- وجود غياب واضح للمعلومات الأولية فى جميع جوانب التعليم من أجل الاستدامة وتطبيقاته لدى بعض الحكومات والمسئولين عن التعليم.
- يجب الاهتمام بتطوير معايير تدمج مبادئ الاستدامة فى عمليات التعليم والتعلم وتساعد على قياس النجاح.
- تحتاج مفاهيم الاستدامة إلى أن تدرج ضمن نظم اعتماد الجودة بالمؤسسات التعليمية.

وشكلت قمة "ريو دى جانيرو" فى البرازيل العام ١٩٩٢، وقمة جوهانسبرج، بجنوب أفريقيا فى العام ٢٠٠٢، بالإضافة إلى مؤتمر واشنطن عام ٢٠٠٣ منطلقاً لعقد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التنمية المستدامة (٢٠٠٥-٢٠١٤)، والذى أقرته الجمعية العمومية للأمم المتحدة فى ٢٠ ديسمبر ٢٠٠٢، وقد أتاح هذا القرار لمنظمة اليونسكو أن تكون المنظمة الرائدة والتنفيذية لفعاليات العقد، نظراً لتركيز الفعاليات على التعليم والتعلم لجميع فئات المجتمع كمدخل رئيس وحقيق للتنمية المستدامة، بأبعادها الاقتصادية، والاجتماعية، والبيئية.

ولعل من أهم إسهامات اليونسكو رؤيتها للتعليم من أجل الاستدامة، وإتاحة الفرصة المناسبة لكل فرد فى هذا العالم للتعليم والتعلم والتحول الاجتماعى الإيجابى، وذلك باكتساب القيم وأنماط السلوك وأساليب الحياة المطلوبة من أجل مستقبل مستدام.

ويستهدف عقد التعليم من أجل التنمية المستدامة تعزيز القيم على جميع المستويات وفى جميع الأشكال للتأكد من أن هذا المفهوم هو دمج مبنى على التعليم والعمل كجزء أساسى للتنمية البشرية المستدامة.



ويمكن إجمال أهم ما يستهدفه إطار العمل لمنظمة اليونسكو المرتبط بعقد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التنمية المستدامة فيما يلي: (UNESCO, 2006 (b), 1) (اليونسكو، ٢٠٠٨، ٩).

- تعزيز جودة التعليم والتعلم من أجل التنمية المستدامة.
- مساعدة البلدان على تحقيق التقدم من خلال إنجاز الأهداف الإنمائية للألفية الثالثة.
- إبراز الدور الرئيس الذى تؤديه برامج التربية والتعليم فى السعى لتحقيق التنمية المستدامة.
- تيسير إقامة الروابط وإنشاء الشبكات، والتبادل والتفاعل بين الأطراف المعنية فى مجال التربية والتعليم من أجل التنمية المستدامة.
- توفير المجال والفرصة لصقل وتعزيز رؤية التنمية المستدامة والتحول إليها باتباع أنماط جديدة ومتعددة فى التعليم والتعلم وتوعية أفراد المجتمع بأهميتها.
- إعداد إستراتيجيات على جميع المستويات الوطنية والإقليمية من أجل تعزيز القدرات فى مجال التعليم من أجل التنمية المستدامة.

ويجب أن يساهم فى عقد التعليم من أجل التنمية المستدامة كل من الحكومات والمؤسسات الدولية والمنظمات والجمعيات الأهلية، والمربون، والقطاع الخاص، والمواطنون، فالحكومة لا يمكن أن تنجح وحدها فى جعل التنمية المستدامة حقيقة واقعة (UNESCO, 2006 b, 2-3)، فهى مسئولية كل فرد على الصعيد المحلى والوطنى والإقليمى والدولى من أجل تنفيذ العقد، على مدار العقد، إذا ما أردنا مواجهة التحدى المتمثل فى ضمان تنمية مستدامة للمجتمعات المحلية فى جميع أرجاء العالم لتحسين جودة الحياة للأجيال الحالية والمقبلة.

والتعليم من أجل التنمية المستدامة مفهوم شامل، يتضمن: الأمن البيئي، والإنصاف بين الأجيال، وتحسين الوضع الاقتصادي، والعدالة الاجتماعية والبيئية، وتعرف اليونسكو التعليم من أجل التنمية المستدامة بأنه "عملية تعلم كيفية اتخاذ القرارات التي تراعي في المستقبل الأبعاد الاقتصادية، والبيئة، والإنصاف بين جميع الأفراد وبناء القدرة على التفكير المستقبلي الموجه" (UNESCO, 2003, 4).

كما يعرف التعليم للتنمية المستدامة بأنه "رؤية تعليمية تسعى إلى إيجاد توازن بين الرخاء الإنساني والاقتصادي والتقاليد الثقافية واستدامة الموارد الطبيعية والبيئية من أجل حياة أفضل للفرد والمجتمع في الحاضر والمستقبل" (UNESCO, 2008, 2)، فهو يسهم بشكل إيجابي في مواجهة مشكلات الفقر، وحماية البيئة، وتحسين الحالة الصحية، والتعليم يعتبر أيضاً عاملاً مهمًا لتعزيز التماسك الاجتماعي (لوبيز، ٢٠٠٠، ٤٠).

وبناءً على ذلك فالتنمية المستدامة تحتاج إلى تعليم ليس فقط مستمرًا مدى الحياة، بل تعليمًا يخدم جميع الناس، ويقوم على أساس كافة مجالات المعرفة، كما أنه يسعى إلى إدراج التعلم داخل كافة الأنشطة الأساسية للحياة (UNESCO, 1997).

ولإعادة توجيه التعليم الرسمي نحو التنمية المستدامة يحتاج إلى إلتزام من جميع أفراد وفئات المجتمع، مثل هذا الالتزام يتضمن تعاون كافة رجال الصناعة ورجال الأعمال، ومنظمات المجتمع المدني، وأصحاب المصلحة، والجمهور لتطوير السياسات والعمليات التي تتضمن الأهداف الاجتماعية، والاقتصادية والثقافية، فالمجتمع المستدام هو مجتمع تتوافق فيه كافة جوانب الحياة المدنية والشخصية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية مع التنمية المستدامة.

ولقد حدد "كوفى عنان" الأمين العام للأمم المتحدة السابق فى خطابه أمام المجلس الأمريكى للتعليم، أن الاستدامة هى الأمن الإنسانى؛ أى العدالة الاجتماعية، والرخاء الاقتصادى، وحماية البيئة، والتعليم العالى هو العامل الرئيس فى بناء دعائم الأمن الإنسانى (United Nations, 1997, 5).

والتعليم العالى من العوامل المهمة فى إزالة الفقر، كما أنه يمثل أحد مظاهر تكوين وتراكم رأس المال البشرى الذى يعتبر من ركائز الاستدامة فى مجال التنمية البشرية، فمن أولويات التعليم بعامة والتعليم العالى بخاصة: الإنتماء والحفاظ على البيئة والوعى الصحى والسكانى، واكتساب المهارات التقنية، وتنمية الفكر الإبداعى، والعمل الجماعى (عويس، ٢٠٠٨، ١١).

كما أن التعليم العالى هو أهم عوامل التغيير على وجه الأرض، وهو مصدر الرفاه والتقدم الاقتصادى والرقى الاجتماعى والمعرفة، وهو السبيل لبلوغ الغايات الإنسانية العليا: الحرية والعدالة والكرامة الإنسانية.

كما يسهم التعليم العالى فى تحقيق الترابط الاجتماعى من خلال دعم استقلالية الفرد ليسهم فى الصالح العام عبر حدود الجماعات والمنظمات، ومن خلال بناء ثقة الأفراد بعضهم ببعض، واستفادة بعضهم من بعض اجتماعياً، واستدامة مجموعة مشتركة من المعايير الأخلاقية التى تدعم المنفعة المشتركة للأفراد، وتستند هذه المعايير على القيم التى تعمل من خلالها المجتمعات، والتى تحدد على أساسها القوة الأساسية للعلاقات (هوسر، ٢٠٠٧، ٢١).

وبناءً على ذلك يُعد الارتقاء بنوعية الحياة فى المجتمع فى مختلف المجالات إحدى الوظائف الرئيسة للتعليم العالى، فهو يعمل على التأهيل لشريحة بشرية من

المجتمع، من المؤكد أنها بعد تخرجها من الجامعة، سوف تقود إلى نوعية حياة جديدة ومختلفة، والتعليم العالى أيضاً هو مفتاح الرخاء الاقتصادى والاجتماعى، وأساس زيادة الإنتاجية وتحقيق التماسك الاجتماعى، وتحقيق الحرية للإنسان، كما أن التعليم العالى أساس الانطلاق نحو التقدم والرقى لأى مجتمع.

كما يمكن للتعليم العالى أن يسهم فى تحقيق المساواة الاجتماعية، والحد من مظاهر الاستبعاد الاجتماعى، وتحاشى ظهور أنواع جديدة من الطبقات ذات الطابع المعرفى، وتحقيق التماسك بين أفراد المجتمع وجماعاته وتنمية الشعور بالانتماء الوطنى والاعتزاز بالهوية القومية (على وحجازى، ٢٠٠٥، ٢٨٥).

وإذا كانت القوى العاملة ذات المهارات التقنية العالية، بالإضافة إلى جودة النظام والالتزام من أهم عوامل تحقيق التنمية الاقتصادية، فإن التعليم العالى يلعب دوراً مهماً فى إنتاج هذه القوى العاملة الماهرة، فالمدارس الابتدائية والثانوية تقوم على تعليم الطلاب المعارف والمهارات العامة، فى حين أن المهارات التقنية والمهنية والمتخصصة تقع مسئولية تعليمها وصقلها على التعليم العالى، وعندما تساير برامج التعليم العالى متطلبات التنمية الاقتصادية، وعندما تؤدى برامج التعليم المختلفة كل المهام والمسئوليات الملقاة على عاتقها، حينئذ سوف تكتسب القوى العاملة المهارات اللازمة للتنمية المستدامة فى بعدها الاقتصادى (ليم، ٢٠٠٥، ٢٢-٢٣).

وبالإضافة إلى ذلك فالتعليم العالى عامل أساسى فى غرس القيم والمعارف والمهارات التى تساعد على بناء الممارسات الجيدة اللازمة لبناء التنمية المستدامة، ولكى يقوم التعليم بهذا الدور يجب أن يتجاوز ما وراء معرفة الطلاب؛ بالعمل على

تنمية الأبعاد الأخرى الاقتصادية والاجتماعية والبيئية التى تمكنهم من فهم أنفسهم وفهم الآخرين فى هذا العالم، فالتنمية المستدامة هى عملية اجتماعية ايكولوجيه تتسم بالوفاء بالاحتياجات الإنسانية الحالية والمستقبلية مع الحفاظ على جودة البيئة الطبيعية (Pigozzi, 2007, 30).

وبناءً على ذلك فالتعليم العالى يجب أن يتجاوز إكساب الطلاب المعارف والمهارات بالعمل على زيادة حماسهم ومسئوليتهم تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين، والحفاظ على شكل ومعنى العلاقات داخل المجتمع وعلى الصعيد العالمى، فالطلاب ينبغى أن يكونوا منتجين ولديهم القدرة على إدارة الموارد الطبيعية بفعالية، التعليم العالى يجب أن يقدم نموذجاً للمهارات والقيم التى نريد إكسابها لطلابنا Hokins & Mckeown, 2001, 237).

وكل ما سبق يلقى على مؤسسات التعليم العالى مسئولية إعادة النظر فى فلسفتها وبرامجها وتنظيماتها الحالية لتحقيق المطالب التى تمليها التنمية المستدامة من أجل توفير كوادر فنية مؤهلة تشارك فى توفير الخدمات الاجتماعية الأساسية للجماهير، وتهيئة الفرص للمشاركة الفعالة فى اتخاذ القرارات المتصلة بتطوير بيئة وحياة الإنسان المصرى والمجتمع ككل، ولا مفر هنا من الأخذ بمدخل ضمان الجودة فهو وحده الكفيل بوصول مؤسسات التعليم العالى إلى مرحلة الاعتماد، ومتى وصلت إلى هذا الحد يمكنها تلبية متطلبات التنمية المستدامة وتستمر فيها.

والسؤال الذى يطرح نفسه الآن: هل مؤسسات التعليم العالى المصرية تحديداً بوضعها الحالى مؤهلة لتحقيق التنمية المستدامة؟ والإجابة عن هذا السؤال يمكن أن تكون بالإيجاب، ولكن مع مزيد من التحفظ، وذلك بسبب أن التعليم العالى المصرى، ما زال

يعانى الكثير من المعوقات التى تعيق مسيرته نحو الاستدامة وهذا ما سيعالجه البحث فـى الجزئية التالية:

(٢) معوقات تحقيق الاستدامة بالتعليم العالي المصري:

(أ) معوقات تتعلق بالإدارة الجامعية:

يعانى التعليم العالى المصرى من خلل فى كافة وظائف الإدارة من تخطيط، وتنظيم، ومتابعة، وتقويم، ويرجع هذا الخلل الإدارى إلى عدم اختيار الكفاءات لإدارة الجامعات أو الكليات، فمعيار اختيار القيادات ليس هو الرصيد العلمى والكفاءة والخبرة، ولكنه معيار تتدخل فيها عوامل أخرى كثيرة مثل رضا السلطة الحاكمة عن عضو هيئة التدريس أو انتمائه إلى حزب سياسى موال لها، وفى ظل هذا الوضع يسود مبدأ "تقدم أهل الثقة وتراجع أهل الخبرة".

وقد ترتب على ذلك تسلط إدارى فى التعليم العالى والذى من أهم مظاهره تمركز السلطة في أيدى فئة محدودة جداً من القيادات الإدارية العليا، الأمر الذى يترتب عليه فقدان المشاركة وانعدام تفويض السلطة للمستويات الإدارية الوسطى والدنيا، وفى ظل سيطرة المركزية على معظم الأنظمة الإدارية الجامعية المصرية يندر وجود حرية للأقسام فى اختيار رؤسائها، وحرية للكليات فى اختيار عمدائها، وحرية للجامعات فى اختيار رؤسائها (السورطى، ٢٠٠٩، ٧٥-٧٦).

كما ترتب على الخلل الإدارى أن عانت مؤسسات التعليم العالى المصرى من عديد من أوجه القصور والضعف والتى تراكمت عبر فترات طويلة من الزمن عملت فيها كل هذه المؤسسات الجامعية فى ظل بيئة بعيدة عن المنافسة، وآليات واقتصاديات السوق، والتركيز على العملاء وغيرها من القيم التى أصبحت حاكمة للبقاء فى عالمنا اليوم.



ومن أبرز أوجه القصور التى أفرزتها البيئة الجامعية غير التنافسية هى: (بدران، ٢٠٠٤، ٥-٦).

- ضعف التنسيق بين أهداف وقيم الجامعات وبين مستويات أداء وسلوك كل العاملين بها.
- ضعف القدرة على مواكبة التغيرات على المستوى المحلى، والإقليمي والعالمى.
- غياب الأسس التى ترتكز عيلها الإدارة فى التخطيط وتوجيه سلوك العاملين، ومن ثـم اختلاط الرؤى الشخصية للمديرين بالحقائق والمعلومات الواقعية.
- غياب رؤية إستراتيجية واضحة وطويلة المدى، وأهداف محددة تسعي لتحقيق التنميـة المستدامة.
- الشكلية والهامشية فى استخدام إدارة الجامعات والكليات للتقنيـات الجديـدة، وخاصـة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى عملية اتخاذ القرار.
- غياب الوعى بمواطن القوة والضعف والفرص والتهديدات داخل المؤسسات الجامعيـة لتعظيم الاستفادة من الفرص ومواجهة التهديدات.

وبالإضافة إلى ماتقدم فإن أهم المعوقات الإدارية للاستدامة فى التعليم العالى هى الإصرار على أسلوب إدارى تقليدى وعدم الإقتناع بالعمل بالأسلوب والفكر الجديد لإدارة الجودة الشاملة، فمازالت قوى جامعية تقاومها وتعتبرها موضة، وليس هناك داع لتطبيقها، وأنها لا تصلح فى مجال التعليم، وهى قابلة للتطبيق فى مجال الصناعة والتجارة فقط، متغافلةً أن الجودة الشاملة تصلح فى مجال التعليم كغيره من المجالات الأخرى، فهى تعمل على تقليل الهدر والكلفة للمنتج التعليمى.

لقد أدى افتقار التعليم العالى إلى إدارة جامعية متميزة فى خصائصها، إستراتيجية فى نظرتها للواقع والمستقبل، علمية فى توجهاتها ومتميزة فى أدائها، تستطيع خلق حالة

الإبداع والابتكار والنهوض بالمستوى العلمي، إلى عدم القدرة على تحديد الرؤى الواضحة لطبيعة ومتطلبات العملية التعليمية الجامعية واتجاهاتها المستقبلية اللازمة للتنمية المستدامة.

(ب) معوقات تتعلق بالمناهج وطرق التدريس وأساليب التقويم:

إن مناهج الجامعات المصرية في جميع التخصصات ما زالت كما كانت منذ عقود دون أى تغيير لتواكب المتغيرات الحادثة في عالم اليوم، فضلاً عن كون الشهادة الجامعية التى يحصل عليها الطالب في أغلب الكليات لا تؤمن له وظيفة أو عملاً، والسبب فى ذلك هى الفجوة الكبيرة بين مناهج التعليم وبين المهارة والقدرة المطلوبة وفقاً لاحتياجات سوق العمل المحلية والإقليمية والعالمية.

فالمناهج الجامعية المصرية بعيدة كل البعد عن متطلبات العصر وتغيراته، ولا تحقق بأى شكل من الأشكال أهداف التنمية الشاملة، والذى يعتبر البشر العنصر الفاعل فيها، فقضية التنمية البشرية من القضايا المهمة لبناء الإنسان وإكسابه القدرات والمهارات التى تساعده فى المشاركة بفاعلية فى التنمية المستدامة.

يضاف إلى ذلك تخلف المقررات الجامعية عن التطور العلمى والمعرفى الذى تحقق على الصعيد العالمى، الأمر الذى يجعل جامعاتنا عاجزة عن تطوير مؤسساتنا الإنتاجية، ويدفع هذه المؤسسات إلى الاستعانة بالخبرة الأجنبية المتطورة، إضافة إلى عجزها، أى المؤسسات الجامعية، عن المساهمة بالبحث العلمى فى تطوير مخزون المعرفة القومية، وبالتالى العجز عن الإسهام فى مخزون المعرفة العالمية، يضاف إلى ذلك بطبيعة الحال، العجز عن تطوير الموارد البشرية التى تمتلك الكفاءة اللازمة لدفع عملية التحديث والتنمية (ليله ، ٢٠٠٦، ١٣٢٢-١٣٢٣).

كما أن التعليم العالى المصرى مازال يعتمد فىَ غالبيته على طرائق التدريس التقليدية، فغالبية أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة لازال معظمها يفتقر لمهارات التعامل مع الحاسب الآلى، وقد أثر ذلك على عدم قدرتهم على تحويل مقرراتهم إلى مقررات إلكترونية، ومن ثم غابت هذه المقررات وطرائق تدريسها عن الكثير من كلياتنا، ولا زلنا ندرس العلوم الإنسانية والطبيعية بالطرق التقليدية.

فالأسلوب التقليدى المستخدم فى التريس الجامعى المصرى أسلوب تلقينى، لا يشرك الطلاب فى تحمل المسئولية مع الأستاذ فى عملية التعليم، فالطالب يتلقى المعلومة دون أن يمارسها، ويقرأ النظرية دون أن يطبقها، فكيف إذن يمكن لمنهج أو مقرر بهذه الشكل أن يحقق التنمية المستدامة؟

إن الجمود وعدم الرغبة فى التغيير فيما يتعلق بطرائق التدريس الجامعية يحد من القدرة الأكاديمية على تحسين جودة التعليم الجامعى، ولا شك أن بعض الأساتذة فى المؤسسات التعليمية يرغبون فى تقديم تعليم جيد، ولكن أغلبهم يفتقد إلى إمكانية التحسين والتنظيم والابتكار، وأحياناً يلجأ بعض الأساتذة إلى إجراء بعض التغييرات فى طرق تقديم المقررات الجامعية إلا أن زملاءهم المشاركين فى تدريس هذه المقررات يصعب عليهم الإلتزام بهذا التغيير.

وأخيراً فإن أسلوب تقييم الطالب فى مختلف مراحل التعليم الجامعى المصرى تركز بالأساس على ما يتم تحصيله من مادة علمية نظرية، وهذا يعنى أن معيار التفوق هو الدرجة التى يحصلُ عليها الطالب، رغم أنها ليست المعيار الأصيل للاستدامة فى الحياة العملية.

(و) معوقات تتعلق بالبحث العلمي:

بالرغم من كل المحاولات التى تبذل لتطوير البحث العلمى فى مصر، إلا أن وضع البحث العلمى المصرى ما زال ضعيفاً وهزيلاً ولا يستطيع أن يحقق التنمية المستدامة بأبعادها البيئية، والاجتماعية والاقتصادية، والدليل على ذلك أنه فى آخر مسابقتين لترتيب الجامعات على مستوى العالم لم تخرج جامعة عربية واحدة ضمن أفضل ٥٠٠ جامعة على مستوى العالم، وفى الواقع أن هذه نتيجة ليست مستغربة، فمستوى البحث العلمى فى جامعاتنا منخفض عموماً، وهذا الانخفاض لا يرجع إلى نقص فى عدد الباحثين أو نقص فى قدراتهم البحثية، بل يرجع بالدرجة الأولى إلى نقص فى الإمكانات المادية المتمثلة فى الخامات والأجهزة والمعامل وغيرها، وعدم العناية بالباحثين وتشجيعهم، بالإضافة إلى غياب الجماعات والمدارس العلمية عن الكثير من التخصصات فى جامعاتنا.

ومن المفارقات الغريبة أن أستاذ الجامعة فى مصر يعانى من صراع الأدوار؛ حيث يقوم بالتدريس الجامعي، ثم يطلب منه القيام ببحوث للترقية، وهذا يخلق لديه شيئاً من الصراع بين كونه معلماً وكونه باحثاً ولا سيما أن كثيراً من الأساتذة لا يملكون الوقت الكافي لتحقيق المهمتين معاً مما يؤثر على إنتاجيتهم العلمية (زاهر، ٢٠٠٠ ، ٤٠-٤١).

إن تدنى مستوى البحث العلمى فى جامعاتنا المصرية ومراكزنا البحثية يرجع بالدرجة الأولى إلى قلة الميزانية المخصصة لإنتاج البحوث المتميزة، والتى يتطلب إنجازها عدة سنوات، ويرجع ذلك أيضاً إلى هجرة العقول إلى الدول العربية والأجنبية من أجل كسب المال، أوايجاد فرص أفضل لتطبيق البحوث والاختراعات العلمية التى يتعذر تطبيقها نتيجة لعدم توفر المناخ المناسب للبحث العلمى وتأمين حياة كريمة للباحثين اجتماعياً واقتصادياً.

ويمكن إيجاز أهم معوقات البحث العلمي المصري لتحقيق الاستدامة في:

- غياب خريطة بحثية تحدد البحوث المطلوبة على مستوى المحلى والإقليمى والدولى.
- غياب التنسيق بين الجامعات ورجال الأعمال انعكس على تمويل البحث العلمى، فالبحث العلمى فى الدول المتقدمة يقوم رجال الأعمال بالإنفاق عليه بجانب الدولة نظراً لأنه يسهم فى حل مشكلات حقيقة لمصانعهم وشركاتهم، وبالتالى يدفعون أموالاً ويحصدون عائداً من هذه البحوث فى حل مشكلات حقيقة.
- غياب التنسيق بين الباحثين على مستوى الجامعات والكليات، فعديد من المؤتمرات الدولية أو المحلية تعقد، وفى النهاية لا يوجد عائد منها، بل قد تعقد نفس المؤتمرات فى نفس العام أو نفس الوقت على مستوى الجامعات وتناقش مشكلة واحدة.
- غياب أخلاقيات البحث العلمى؛ فالبحث العلمى يعانى فى العصر الحالى من أزمة أخلاقية حقيقية، وهذه الأزمة ناتجة عن قلة مراعاة الباحثين والعلماء لأهمية الأخلاقيات فى العلم، وقلة اتباعهم معايير ملائمة للسلوك، بالإضافة إلى تجاهلهم حقيقة أن العلم جزء من سياق اجتماعى واسع، والواقع أن كلا من العلم والمجتمع يعانى عندما يتبنى الباحثون اتجاهاً يتجاهل المعايير الأخلاقية حيث البحث عن المعرفة (رزنيك، ٢٠٠٥، ٢٢٩-٢٣٠).

(ه) معوقات تتعلق بأوضاع الأساتذة الجامعيين

تتسم أوضاع الكثير من أعضاء هيئات التدريس بالجامعات المصرية بعدم الاستقرار، فهم يعاملون معاملة الموظفين الحكوميين، ويتقاضون مرتبات لا تتفق ومكانتهم

الأدبية ومسئولياتهم العلمية والاجتماعية، وعادة ما تكتمل مرتباتهم بمكاسب أخرى إضافية من الامتحانات أو من وظائف أخرى مكملة أو انتدابات أو استشارات، وهناك عموماً تردى فى الأحوال الاجتماعية للأساتذة الجامعيين مما دفع عددًا كبيرًا منهم إلى السفر للإعارات إلى الدول العربية أو التنقل بين الجامعات للتدريس، مما أثر بدرجة كبيرة على نشاطاتهم البحثية وعلى علاقتهم بطلابهم، وإسهامهم فى تحقيق متطلبات التنمية المستدامة.

ويضاف إلى ذلك أن أعضاء هيئة التدريس فى كثير من جامعاتنا يعانون قيوداً بيروقراطية تعيق مسيرتهم، وتسلطاً إدارياً يحد من حريتهم، وكثيراً ما قادت النظم الإدارية المتخلفة والأجواء الفكرية والعلمية الرتيبة إلى فقدان كفاءات علمية عالية، وتعتبر هجرة العقول والكفاءات البشرية من أعضاء هيئة التدريس والباحثين من الجامعات المصرية إلى الجامعات الأجنبية أحد المعوقات المهمة التى تعيق حركة التنمية الاجتماعية والاقتصادية والبيئية المستدامة.

وموضوع هجرة العقول البشرية يمثل مصدر إزعاج كبير للدول النامية، ذلك أن هذه الدول تعتمد غالباً فى تدريب وإعداد كوادرها البشرية ذات المستوى العالى على الدول المتقدمة، ولكن ما يحدث أن كثيراً من طلاب البعثات الدراسية الخارجية للدول النامية يرفضون العودة بعد إكمال دراساتهم الجامعية ويفضلون – ربما تحت تأثيرات وإغراءات معينة – البقاء للعمل بالدول المتقدمة (مرسى، ٢٠٠٢، ٥٣).

وهجرة العقول مرتبطة بعوامل اجتماعية واقتصادية وبظروف المناخ الجامعى المصرى الذى لا يوفر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس فى إجراء البحث العلمى، ومرتبطة أيضاً بعدم تقدير الدولة للعلماء والبحث العلمى، فكثيراً ما قدمت أفكار من أعضاء هيئة التدريس لتطوير البحث العلمى، وإحداث نقلة حضارية على المدى الطويل، ولكن هذه الأفكار يكون نهايتها الأدراج المقفلة.

إن هجرة أو نزيف العقول من مواطنها الأصلية، مشكلة مزمنة، فما تقوم به الدول المتقدمة حالياً من نهب للثروات البشرية للشعوب لا يقل بشاعة، إن لم يزد، عما قامت به الدول الاستعمارية فى الماضى من نهب للموارد الطبيعية لمستعمراتها، ومع النقلة النوعية التى شهدتها المجتمعات الإنسانية صوب مجتمع المعرفة، وتسارع حركة العولمة زاد نهم الدول المتقدمة لالتهام نخب عقول الدول النامية لتتفاقم، بالتالى حدة المشكلة وتصبح ساحة ساخنة لتسارع الكبار وقيداً ثقيلاً يحد من قدرة الصغار على النضال من أجل البقاء (على و حجازى، ٢٠٠٥، ٤٢٥).

(و) معوقات تتعلق بالحرية الأكاديمية:

تعتبر الحرية الأكاديمية شرطاً وظيفياً يسمح للجامعة بإنجاز مسئولياتها فى المجتمع، وهى شرط من شروط التقدم الإنسانى، وعنصر يؤكد بعداً مهماً من أبعاد حقوق الإنسان، كما ترتبط الحرية الأكاديمية بالتقدم الاجتماعى عموماً، وبالقدرة على السؤال والبحث، وتحقيق التقدم هو واحد من أهم مسئوليات العمل الأكاديمى (مجاهد، ٢٠٠٧، ١٠٧).

ومع ذلك لا يزال معنى الحرية الأكاديمية فى الجامعات المصرية، غامضاً وغير محدد بشكل تام، ولذلك فإن فهمه يختلف فى كثير من الأحيان من جامعة إلى أخرى، بل ومن فرد لآخر من أساتذة الجامعات وطلابها وإدارييها، ولذلك فإن أموراً مثل جوهر الحرية الأكاديمية وعناصرها وحدودها وضوابطها وشروط تطبيقها وعلاقتها بالمسئولية الأكاديمية، وحتى مدى أهميتها، لا تزال غير معروفة تماماً، وتبقى كلها عرضة للاجتهاد الشخصى والتقييم الفردى.

ولذلك يشكو كثير من أساتذة الجامعات فى مصر من عدم وجود الجو الحر الملائم للبحث والإبداع، فكثير منهم يعانون تضييق السلطات والأجهزة الرقابية والأمنية، وفى هذا المناخ لا يمكن أن يقوم بحث حقيقى أو يزدهر، لأن سيطرة الخوف على الباحث قد تولد لديه الجبن، مما يجعل النتاج نتاجاً سالباً يقوض دعائم التنمية المستدامة (السورطى، ٢٠٠٩، ٧٢-٧٣).

إن هامش الحرية الأكاديمية الذى يتمتع به أعضاء هيئة التدريس فى مجال التدريس يتم فى إطار "خطوط حمراء" لا يمكن تجاوزها والتى تنسف بدورها هذه الحرية، ونشير فى هذا السياق إلى ما تم فى سبتمبر عام ١٩٨١ من نقل ستين أستاذاً من الجامعة إلى أعمال أخرى لاختلافهم مع اتجاهات النظام وخاصة فيما يتصل بالسلام مع اسرائيل (مينا، ٢٠٠١، ٢٢٥).

وكما يعانى الأستاذ الجامعى المصرى من غياب الحرية الأكاديمية، يعانى الطالب أيضاً من غياب الحرية الأكاديمية، فنادراً ما تتاح الفرصة للطالب للتعبير بحرية عن نفسه والتفكير وممارسة الأنشطة دون قيود، أو مناقشة أساتذته ومحاورتهم أو المشاركة الفاعلة وإبداء الرأى والمشورة فى القرارات التى تخص دراسته وجامعته، الأمر الذى ينعكس سلبياً على تكوين شخصية الطالب المستقلة، وإعداده ليكون قادراً على بناء وطنه، وعلى المشاركة فى التنمية المستدامة.

وبعد فهذه هى أهم المعوقات التى تحول دون تحقيق التعليم العالى المصرى للاستدامة، وإن كان هناك معوقات أخرى، ربما أكثر أهمية، ومنها استقلال الجامعة، الفكرى والمالى والإدارى، والذى على الرغم من أهميته، إلا أن هذا الاستقلال لا تتمتع به غالبية الجامعات المصرية، إذ تواجه هذه الجامعات ضغوطاً من القيادات السياسية فى

محاولة اختيار قياداتها بصورة غير ديمقراطية مما يفرض عليها قيادات تعرقل مسيرتها وتوقف حركة تقدمها، وبالتالى تفقد الجامعة ميزتها التنافسية فى دفع حركة التنمية المستدامة.

ثالثاً: الأسس الفلسفية لضمان الجودة بالتعليم العالي

(أ) مفهوم ضمان الجودة بالتعليم العالي:

لفترة طويلة لم تكن الجودة من اهتمامات قطاع التعليم، وربما يرجع السبب فى ذلك إلى أن التعليم ينظر إليه على أنه خدمة عامة أساسية ورمز اجتماعي واقتصادى ينشأ بمراسيم وقوانين برلمانية ذات مصداقية عالية، وفى أواخر الثمانينيات زاد الطلب من الطلاب والمجتمع فى المجتمعات الغربية على ضمان الجودة فى التعليم العالى نتيجة لضغوط القطاع الاقتصادى على مدى عقود وانخفاض موارد البنية التحتية واشتداد المنافسة على المستوى المحلى، ومن ثم أصبح من الضرورى تحقيق الجودة في المجال التعليمى، والاعتراف بحاجات الطلاب والمؤسسات التعليمية، وإيجاد مناخ للجودة يفى بالاتجاهات الاجتماعية والاقتصادية التى تحقق مستويات عليا من التكامل الأكاديمى (Friend-Pereira, 2002, 11-12).

ويمكن النظر إلى ضمان الجودة بصفتها من أهم قضايا إصلاح التعليم على مستوى العالم، فمنذ أوائل التسعينيات من القرن الفائت اكتشفت البلدان والمنظمات غير الحكومية إمكانية ضمان الجودة كوسيلة للمحاسبية فى نظم التعليم التى لا تخضع لمعايير محددة، بإقرار هذه المحاسبية على جميع الأطراف بصورة ملموسة ومرئية، حيث إن ضمان الجودة لا يوفر فقط أفضل المعلومات وأحسن عائد للتعليم العالى بل سوف يزيد من التكامل بين الأنظمة الاجتماعية على نطاق واسع (Serrano-Velarde, 2008, 9).

والجودة بصفة عامة تعنى قيمة أو جدارة أو استحقاق، وعند تطبيقها فى التعليم العالى ترتبط بخصائص النظام، إذ تشير إلى مجموعة من العناصر التى تشمل مستوى تحصيل الطلاب، وقدرة المعلمين ومؤهلاتهم والمعايير التى يمكن أن تطبق على المرافق والأجهزة وفاعلية التدريس والتخطيط والعمليات الإدارية والبرامج ذات الصلة باحتياجات الطلاب والبلد فى عالم اقتصاد المعرفة (AlBandary, 2005, 185).

ومفهوم ضمان الجودة ليس بمفهوم جديد، ولكن الجديد فيه هو امتزاجه بمصطلحات ومنهجيات جديدة مما أدى إلى حدوث تطور جديد فيه يشير إلى سياسات واسعة وعمليات تستهدف ضمان الحفاظ على الجودة وتعزيزها، وأصبح هو المنهجية الأساسية فى مجال الأعمال في العالم الغربى منذ الخمسينيات وأوائل الستينيات، وأول تطوير له كان فى قطاع الأعمال، باعتباره بوابة النجاح الاقتصادى، فالحاجة إلى زيادة الربح فى بيئة تنافسية تتطلب خفض التكلفة وزيادة المبيعات، وأن أفضل وسيلة لزيادة المبيعات هى تحقيق ضمان الجودة بسعر معقول للخدمة أو المنتج (Opre&Opre, 2006, 421-422)

ويشير "رودث وإسبورن" إلى أن مفهوم ضمان الجودة استعير من الولايات المتحدة وتم تكييفه على نطاق التعليم الأوربى، وإن كان ثمة فروق فى النظرة إليها، فضمان الجودة بالمعنى الأوربى يتضمن تأسيس تقييم تعليمى فى المؤسسات التعليمية، أما فى الولايات المتحدة فيتضمن تقييم المعلمين عن طريق الطلاب، ويشير أيضاً إلى الأساليب المتبعة فى المحاسبية ذات التركيز على الإنتاجية، ويرجع مفهوم ضمان الجودة فى الولايات المتحدة إلى تاريخ تكوين هيئات الاعتماد والتى بدأ إنشاؤها فى أواخر الثمانينيات، وبالرغم من أن هذه الهيئات غير حكومية وغير ربحية، إلا أن قراراتها، فيما يتصل بالاعتمادية، ذات تأثيرات واضحة (Rhoades & Sporn, 2002, 357).

ويعنى ضمان الجودة "مجموعة الأنشطة والأساليب والإجراءات والتدابير التى تتخذ للتحكم فى درجة جودة المنتج التعليمى بغرض تلبية احتياجات سوق العمل بأفضل صورة وأنسب تكلفة ممكنة" (سلامة حسين، ٢٠٠٥، ١٥٥)، كما أن ضمان الجودة يعنى " كل الأداءات التنظيمية والمخططة التى تمد بالثقة الكافية بأن المنتج التعليمى والخدمة التعليمية، سوف يلبيان متطلبات محددة للجودة (Borahan & Ziarati, 2002, 913).

كما أن ضمان الجودة "عملية تقدير وتقييم ومتابعة ترتبط بجودة الأداء وتصلح لتحقيق مستويات الأداء المطلوبة فى مؤسسات التعليم العالى" (AlBandary, 2005, 185)، وضمان الجودة أيضاً "طريقة منهجية ترتبط بالجودة بهدف تطابق المنتج التعليمى والخدمة التعليمية والعمليات المرتبطة بهما مع معايير محددة ومتطلبات معينة، وهذا التطابق إنما يتحقق من خلال قياس منهجى وضبط منظم يكشف عن التنوعات الخاصة الموجودة بهدف تحقيق إجراءات معيارية تتضمن مدى امتداد ضبط الجودة ليشمل كافة العمليات بالمؤسسة التعليمية، فضمان الجودة يُعنى أساساً بتخطيط الجودة ومنع العيوب من خلال أنظمة ذات مصداقية ومستندات موثقة ومن خلال سلسلة من العمليات" (Fabnoun, 2002, 183).

وضمان الجودة مرحلة تنبع من فكرة وجود الجودة والبحث عنها والنية لتحقيقها وتطبيقها وتعزيزها، إنها فى أحسن الأحوال مسألة عقلية تتعلق بثقافة الجودة، ولكن ضمان الجودة إذا أخذ بالمعنى الضيق للكلمة فإنه يختصر إلى مجموعة من الأدوات والأساليب التى نقترحها لتساعدنا فى إيجاد الجودة والحفاظ عليها، ويجب أن نؤكد على أن المعنى السابق لضمان الجودة هو فقط نصف الحقيقة، أما عن النصف الثانى فهو ما يتعلق بإدارة الجودة.

وبصفة عامة يمكن تعريف ضمان الجودة فى التعليم العالى بأنه : "تلك العملية الخاصة بالتحقق من أن المعايير الأكاديمية والمؤسسية، المتوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية، قد تم تحديدها وتعريفها وتحقيقها على النحو الذى يتوافق مع المعايير المناظرة لها، سواء على المستوى القومى أم العالمي، وأن مستوى جودة فرص التعلم والبحث العلمى والمشاركة المجتمعية، وتنمية البيئة تعتبر ملائمة أو تفوق توقعات كافة أنواع المستفيدين النهائيين من الخدمات التى تقدمها المؤسسات التعليمية" (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، (ب) ٢٠٠٨، ٢٠) ويعنى هذا أن ضمان الجودة هو أسلوب الإدارة فى العمل التى نضمن بها تقديم أفضل جودة لخدمة تعليمية ممكنة.

ويسير ضمان الجودة فى التعليم العالى فى عدة مراحل مترابطة وهى: (Fabnoun, 2002 , 185)

- تحديد المعايير: على أن تكون هذه المعايير واضحة وموضوعية ومحددة وقابلة للقياس، مع تحديد المسئوليات والأهداف.
- توفير المدخلات التى تمكن العاملين من التوافق مع المعايير وذلك من خلال التدريب وتحقيق الدافعية وتوفير الأدوات اللازمة.
- قياس الأداء: وهذا يعتمد على نوع النشاط والفترة الزمنية وكفاءة الإدارات المشاركة في العمليات.
- تحليل البيانات: وترتبط أساساً بالأداء الذى تم قياسه ومدى ارتباطه بالمعايير التى قيس عليها، وفى هذه الحالة نكون بين اختيارين هما : استمرار العمل دون تعديل إذا ما حدث تطابق بين الأداء والمعايير، أو اتخاذ اجراءات تصحيحية إذا لم يتوافق الأداء مع المعايير.



(٣) أهداف ضمان الجودة بالتعليم العالي:

إن القضية الرئيسة فى ضمان جودة مؤسسات التعليم العالى هى تحسين مستوى عمليات التعليم والتعلم والبحث والبرامج الدراسية، وتحسين جودة الخريجين، وكيفية تحديد وقياس الجودة والمداخل الإدارية لتحسين المخرجات فى هذه المؤسسات، وكيفية إقناع المهتمين بالتعليم وأصحاب الأعمال بأن مؤسسات التعليم العالى تقوم بملاءمة الخريجين لحاجات سوق العمل (حسين، ٢٠٠٥، ١٥٣).

ويستهدف ضمان الجودة إيجاد ثقافة للتفوق والتميز فى المؤسسة الجامعية، ومن ثم يمكن أن ننظر لضمان الجودة بأنها عملية تحول ثقافى يتم من خلالها تعديل عناصر الثقافة القائمة أو استبدالها بعناصر أفضل، وهذه العناصر تضم القيم والاتجاهات والأنظمة والإجراءات والممارسات العملية والهيكل التنظيمى لإدارة المؤسسات الجامعية.

وتوجد عشرة أهداف لضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالى هى: (Albandary, 2005, 185)

- المسئولية فى إنفاق المال العام.
- تحسين جودة الإمدادات التعليمية فى التعليم.
- اتخاذ قرارات تمويل معلن عنها.
- أن يكون الطلاب والمعلمون على علم بما يجرى بالمؤسسة التعليمية.
- الحث على المنافسة داخل وبين المؤسسات التعليمية.
- القيام بمراجعة الجودة للمؤسسات التعليمية بصفة دورية.
- التحديد الدقيق لحالة المؤسسة التعليمية.
- دعم انتقال السلطات فيما بين الدولة والمؤسسات التعليمية.



– مساعدة الحراك الطلابى.

– إجراء مقارنات لمستوى أداء المؤسسة التعليمية على مستوى العالم.

وباختصار فالهدف من ضمان الجودة له وجهان، الأول داخلى: و يتعلق بالقيمة الأكاديمية للمؤسسة فى تحسين عمليات التدريس والبحث العلمى وكل ما له صلة بالطلاب والمجتمع، والثانى خارجى: ويسعى إلى تحسين المكانة التنافسية للمؤسسة.

(٤) خصائص ضمان الجودة فى التعليم العالى:

(أ) الشمولية:

والمقصود بالشمولية فى ضمان الجودة؛ أنها لا تقتصر على عمليات التقييم والاعتماد والمكانة فقط، فهذه العمليات تعتبر نهاية المطاف بالنسبة لضمان الجودة لأنها جميعاً تركز على جودة تقييم البرنامج، ومن هنا فإن أهم ما يمكن أن يقال بخصوص هذه الخاصية هو أن أدوات ضمان الجودة يجب أن تستخدم لتؤدى إلى توازن وتكامل فى عملية تطوير البرنامج ككل، ويجب أن تغطي كل مظهر من مظاهر التطوير (Kohiler, 2003, 322).

(ب) المشاركة والدعم:

إذا كانت عملية ضمان الجودة تعنى تقديم مجموعة من الخطوات التى تسبق كل واحدة الأخرى، فإنها بالضرورة تتطلب المشاركة والدعم، وهذه الخاصية مهمة جداً لتقديم معلومات تؤدى إلى السير فى الاتجاه الصحيح، من منطلق أن ضمان الجودة يعنى تحقيق نظام جيد ومخطط لنشر المعرفة والالتزام بالجودة من خلال نظام للمعلومات والاتصال والاستشارة والدعم.

وضمان الجودة عملية مشتركة في كل الوظائف المرتبطة ببناء الجـودة، حيـث تقوم الإدارة العليا بالدور الرئيس بغرض إيجاد تنسيق مشترك وبنـاء منظومـة مناسـبة لتحقيق التطابق بين الإمكانات والمتطلبات (Fabnoun, 2002, 183).

فالتخطيط من أجل نشر ناجح لثقافة الجودة كأساس لضمان الجودة في مؤسـسات التعليم العالي يتطلب من الإدارة العليا أن تكون هي المرشد والدليل لكل العاملين من خلال قيامها بالإجراءات التالية: (Scarnati,2002, 114).

- وجود رؤية للجودة لدى الإدارة العليا.
- أن تدرج الإدارة العليا هذه الرؤية في سياسة المؤسسة التعليمية.
- أن تشرك كل العاملين في وضع إستراتيجيات وخطط عمل لتحقيق هذه الرؤية.
- أن تدفع جميع المستويات كل حسب قدرته بتطبيق هذه الرؤية.
- أن تقوم بتحديد الأولويات في التطبيق.
- أن تقوم بتحديد المسئوليات والجداول الزمنية لتنفيذ الخطط.
- توفير التقييم وإحداث التحسينات اللازمة بناءً على مستوى التقدم الحادث.
- تحليل المشكلات وإجراء التعديلات على الخطط بما فيها التحـسينات لأسـاليب العمل.

(ج) وحدة الهدف:

وإذا كان ضمان الجودة بالمعنى البسيط يعني تفعيل مجموعة من الأدوات، غيـر أن هذه الأدوات يمكن أن تصبح بلا أهمية ولا فائدة إذا كانت فـي يـد مـن لا يـستطيع استخدامها بصورة صحيحة، حيث لا يستطيع توجيه هذه الأدوات بصورة متسقة ومحددة، فضمان الجودة يجب أن تحدد المسئوليات لأفراد بعينهم وتضمن التعـاون بيـنهم وتحـدد

المعالم وتوزع الأدوات المناسبة، وفى النهاية فإن الجدول الزمني مهم جداً، ويعنى تطبيق الأدوات المناسبة فى الوقت المناسب داخل العمليات التعليمية، والموضوع الأهم يعتمد على حدة وعى من هم بهذه المؤسسات وعلى التقاليد والمناخ الاجتماعى لهذه المؤسسات (Kohilern, 2003, 323).

(و) التحرير الرتيق لمصادر المعلومات ووسائلها:

إن ضمان الجودة يعطى اهتماماً بالغاً بالوسائل التى يتم من خلالها الحصول على المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات الفعالة وتكون هذه المعلومات متاحة للأطراف المهتمة بدون أى تحريف أو تشويه، وهذا يتطلب معلومات معتمدة يمكن استقبالها وإرسالها من خلال مصادر معتمدة أيضاً (Blackmur ,2004,107).

فالطلاب بحاجة إلى معلومات دقيقة عن الجودة التعليمية بما يمكنهم من اختيار المسار والبرنامج التعليمى المناسب لهم، كما يحتاج الأكاديميون والمديرون إلى توافر معلومات تمكنهم من مراقبة المسارات والبرامج التعليمية وتحسينها وتحقيق جودتها بل وتسويق أدائهم، كما تحتاج الحكومات المحلية والهيئات الإقليمية إلى معلومات تساعدها على التمويل وتطوير السياسات والمحاسبية، ولهذه الأسباب وغيرها أصبحت إدارة الجودة جزءاً من نسيج الأنظمة التعليمية مع تعددها (Coates, 2005, 25-26).

٥) مبررات ضمان جودة التعليم العالي:

يمكن حصر أهم المبررات التى دفعت الدول المختلفة للأخذ بضمان الجودة فى التعليم العالى فى:

(أ) الرغبة في التطوير والتحديث:

وينطوى ذلك على رغبة الجميع فى إرساء دعائم التطوير والتحديث وتوفير مقومات الإبداع والابتكار فى عالم تتسارع فيه منتجات العقل البشرى من معارف

وتكنولوجيا، ومعنى ذلك لن تتحقق الرغبة الحقيقية فى التحديث لأى مجتمع إلا عن طريق رأس المال البشرى دائم الترقى والنمو من خلال إنتاج وإتقان العلم والتكنولوجيا، بمعنى أن التنمية المستدامة لأى مجتمع سوف تعتمد على ما يمكن لأفراده أن يقدموه لمجتمعهم من نتاج فكرى وعقلى، فالثروة الحقيقية لمجتمع ما لا تقع فقط فى مواردها الطبيعية، ولكن فى جودة العلم والقدرة على إنتاج المعرفة.

(ب) التنافسية الدولية فى العلم والمعرفة:

فالتعليم العالى يعيش فى خضم بيئة دولية معاصرة عالية التنافسية تشهد إطراداً غير مسبوق، فى تنامى دور العلم والمعرفة، وفى ظل هذه البيئة تبرز أهمية دور الجامعات باعتبارها المنتج الأصيل للمعرفة وتطبيقاتها، وتتعاظم مسئولياتها فى الاستجابة لتحديات هذه البيئة، والتفاعل مع تأثيراتها على الأمن القومى للدول (بدوى منير، ٢٠٠٦، ١٨٩).

ومن هنا فلم يعد التعليم العالى بمعزل عن البيئة التى يوجد فيها، بالمفهوم العالمى، بل هو جزء منها يتفاعل معها فى تشكيلها، فهو إلى جانب إعداد الكوادر البشرية فى سوق العمل، والبحث العلمى، يسهم فى حل مشكلات المجتمع، وهذا يقتضى منه أن يرسم سياساته فى ضوء ما تتطلع إليه بيئته والظروف المحيطة، ومدى احتياجات المجتمع، ودرجة التنمية التى يجب أن يحققها.

(ج) مواجهة التحديات الحالية والمستقبلية:

التعليم العالى هو المحرك الرئيس للعدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص والديمقراطية ومفتاح رئيس للتكنولوجيا والإنتاج، وهو موضع ثقة المجتمع كقوة محركة للتنمية المستدامة، فمؤسسات التعليم العالى ليست مكاناً للتعليم والتعلم فحسب، بل هى العنصر

الأهم لاتخاذ وتنفيذ العمليات الضرورية لمواجهات التحديات الحالية والمستقبلية (زاهر، ٢٠٠٠، ٩).

وبناء على ذلك فإن التعليم العالى يسعى إلى تكوين البناء المستقبلي للمجتمع، مع التأكيد على الاهتمام بمتغيرات الحاضر وتسخير إمكانياته بشكل يخدم المستقبل، وهذا يتطلب إستراتيجية واضحة المعالم والاتجاهات كي تستطيع تغيير واقع التعليم العالى بكل مدخلاته الرئيسة، ولاشك أن الإستراتيجية المنشودة لا يمكن أن تتجاهل ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالى.

(و) خلق نظام جيد الأداء

يعتبر وجود نظام جيد الأداء فى مؤسسات التعليم العالى أمراً ضرورياً لإحداث تقدم فى المجالات التكنولوجية، والصحية، والنفسية، والبيئية، والتعليمية والتنظيمية، ويسهم فى التوسع التنموى الاجتماعى والاقتصادى الذى أساسه المعرفة (هوسر، ٢٠٠٧، ٢٠).

وربما هذا ما جعل كل الدول تحرص على الاهتمام بإنشاء مؤسسات للتعليم العالى، وتطوير قدراته المؤسسية وفعالياته التعليمية من خلال الأخذ بمدخل ضمان الجودة، لقناعتها بأهمية الدور الذى يلعبه فى نقل الدول إلى مراحل متقدمة، فالتعليم العالى يعمل على تنمية قدرات الطلاب المعرفية والاجتماعية وصقلها وإثرائها، ومساعدتهم على اكتساب المهارات المفيدة لهم فى حياتهم المهنية والعلمية، وإنتاج المعرفة وتطويرها.

رابعاً: ضمان جودة التعليم العالي والتنمية المستدامة

والسؤال الذى يطرح نفسه الآن هو: لماذا الأخذ بمدخل ضمان الجودة تحديداً لتمكين التعليم العالى من تحقيق التنمية المستدامة؟، والإجابة عن هذا السؤال هى أن

ضمان جودة التعليم العالى هو المخرج الآمن والوحيد والذى يتمتع بخاصية الاستمرار للتغلب على كافة العقبات التى يعانى منها التعليم العالى والتى تقف حجر عثرة فى تحقيق التقدم المنشود للأجيال الحاضرة والمستقبلة، والذى يعتبر الهدف الرئيس للتنمية المستدامة، فتطبيق نظم الجودة وضمانها فى التعليم العالى يمكن أن يترتب عليه عديد من المزايا الخاصة بالإنتاجية، وتقليل التكلفة وزيادة الربحية، حيث إن فلسفة الجودة تقوم على الإدارة بالمشاركة، والتخطيط الإستراتيجى مع الالتزام القوى برضا العميل.

لقد كانت جودة التعليم هى العنصر الحاسم فى تحقيق اليونسكو لعقد التعليم من أجل التنمية المستدامة، ومفتاح نجاح هذا العقد هو ضمان جودة التعليم، حيث إن ضمان جودة التعليم تضمن تطبيق المعارف والمهارات والقيم وتغيير طريقة العيش للأفراد، وتطوير التعليم من أجل التفكير لضمان حاضر ومستقبل مستدام فى ظل عالم سريع التغير، لقد كان التركيز فى الماضى على الجانب المعرفي فى التعليم، بينما الآن يتم الاهتمام أيضاً بالجوانب الاجتماعية والاقتصادية والبيئية.

وبصفة عامة فإن ضمان جودة التعليم تسهم فى تلبية متطلبات التنمية المستدامة من خلال تحقيق السلام والأمن المجتمعى، وجودة الحياة على المستويات الفردية والمجتمعية والعالمية، وتشجع اليونسكو جودة التعليم باعتباره حقاً من حقوق الإنسان، وتؤيد المدخل القائم على هذه الحقوق لتنفيذ جميع الأنشطة التعليمية (UNESCO, 2006, b , 1-2).

فضمان الجودة، لن يؤدى إلى توفير معلومات عن إنتاجية التعليم العالى فقط، بل من شأنه زيادة اندماجه أكثر بالنظم الاجتماعية أيضاً، كما أنه يؤكد على العلاقة القوية بين الاقتصاد التنافسى المستدام وإصلاح التعليم الجامعى (Serrano-Velarde , 2008 , 9).

ولقد قامت الكثير من المؤسسات الأكاديمية فى العالم المتقدم والنامى بتأسيس نظم لضمان الجودة والتحكم فيها ولكن بمستويات مختلفة من الفاعلية والتعقيد، ولما كان العنصر البشرى من الأهمية بمكان فى سبيل ضمان جودة مؤسسات التعليم العالى، فإنه يجب أن يكون لدى الجامعيين المؤهلات المطلوبة، ولديهم أيضاً مهارات المعرفة والفهم، ويكونوا على توافق مع خطط التنمية القومية وخصوصاً الاقتصادية والاجتماعية، حيث توجد علاقة قوية بين القدرة التنافسية للدولة و مدى جودة التعليم العالى فى هذه الدولة (Borahan & Ziarati, 2002, 913).

وبصفة عامة لكى نوظف مدخل ضمان جودة التعليم العالى المصرى لتحقيق التنمية المستدامة فى أبعادها الثلاثة البيئية والاجتماعية والاقتصادية، فإن هذا يقتضى توضيح أهم المعايير التى من شأنها قيادة خطّى مؤسسات التعليم العالى نحو تلبية متطلبات التنمية المستدامة، كما يتطلب ذلك أيضاً توضيح أهم المعينات التى تجعل هذه المعايير حقيقة واقعة، وفيما يلى تفصيل هاتين الخطوتين:

(أ) معايير ضمان جودة التعليم العالى اللازمة للتنمية المستدامة:

تعد المعايير منطلقاً أساسياً لإصلاح التعليم، فالإصلاح القائم على المعايير، من أهم السبل لتحقيق الجودة النوعية للتعليم والاعتماد للمؤسسات التعليمية.

والمعايير هى "مستويات الأداء فى عمل ما، ويقاس فى ضوئها ما تم إنجازه، وتعتبر بمثابة موجهات لما يصل إليه الأفراد، بشكل موضوعى، من خلال محك العمل الذى يؤديه كل فرد، وتعتبر كدليل ومرشد للتقويم لتبعدنا عن الذاتية فى الحكم على الأداء" (الصاوى، ٢٠٠٥، ٢٢١).

والمعايير تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين، ويعتبر هذا الحد الأدنى هو أقل الكفايات الواجب توافرها لدى الفرد أو المؤسسة، كى تلحق بالمستوى الأعلى، ولكى تؤدى وظيفتها، وتحدد المعايير مخرجات التعليم والتعلم المرغوبة (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (ب)، ٢٠٠٨، ١٠).

ولعل الشاغل الرئيس للبحث الحالى هو محاولة التوصل إلى معايير لضمان جودة التعليم العالى والتى تسهم فى تحسين جودة هذا التعليم من أجل التنمية المستدامة، وهذه المعايير من شأنها إثارة نقاشات عميقة وأفكار ثاقبة لدى مسئولى التعليم العالى والقيادات الجامعية تتعلق بمزيد من التنمية والتطوير للعمل المستقبلى بشأن التنمية المستدامة، خاصة إذا ما أدركنا أن هناك شواهد وأمثلة عديدة، تبين بوضوح أن التعليم العالى المصرى أصبح يواجه قضايا التنمية المستدامة دون عمق.

ووفقاً لذلك فإن جهد هذا البحث يتركز فى محاولة تطوير أداء مؤسسات التعليم العالى بمشاركة كافة أطراف العملية التعليمية من أجل تحقيق التغيير المنشود وزيادة قدرة هذه المؤسسات على تقديم تعليم واف لطلابها يتناسب مع التغيرات والتحديات المستقبلية فى عالم دائم التغير.

وفيما يلى محاولة لجمع وتنظيم معايير ومؤشرات لضمان جودة مؤسسات التعليم العالى فى ارتباطها بالتنمية المستدامة، وهذه المعايير يمكن تقسيمها إلى أربع مجموعات مترابطة ومتداخلة على النحو التالى:

المجموعة الأولى: معايير جودة عمليات التعليم والتعلم.

المجموعة الثانية: معايير جودة السياسة التعليمية.

المجموعة الثالثة: معيار جودة البحث العلمي.

المجموعة الرابعة: معايير جودة المشاركة المجتمعية.

وتجدر الإشارة، أن البحث الحالى قد اعتمدت على عدة مصادر لاشتقاق المعايير السابقة وهى :

- التأصيل الفلسفى لكل من التنمية المستدامة وضمان جودة التعليم العالى السابق معالجته فى متن هذا البحث.
- إصدارات الهيئة القومية للاعتماد وضمان الجودة وهى:

(أ) وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم ما قبل الجامعى

(ب) دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم العالى.

- إصدارات اليونسكو بخصوص التعليم والتنمية المستدامة.
- التعليم من أجل مستقبل مستدام وآمن، توصيات المؤتمر الوطنى الأمريكى الثالث للعلوم والسياسات والبيئة، واشنطن، ٢٠٠٣.
- دراسات أكاديمية وخبرات واقعية أجنبية فى مجال ربط التعليم بالتنمية المستدامة.

وفيما يلى عرض المجموعات الأربع للمعايير:

المجموعة الأولي : معايير جودة عمليات التعليم والتعلم.

- **معيار جودة العملية التعليمية:**

ويتضمن المؤشرات التالية:

- قدرة الأستاذ الجامعى على الإنصات والتقييم لاهتمامات وخبرات وأفكار وتوقعات الطلاب وخططهم المرنة والمنفتحة على التغيرات المستقبلية.
- قدرته على تشجيع التعلم التعاوني والتعلم التجريبى.

- أن يقوم الأستاذ الجامعى بتيسير وتمكين الطلاب من المشاركة وأن يوفر لهم كل ما يعمل على تنميتهم فيما يتصل بتعلمهم وأفكارهم ووجهات نظرهم.
- أن تأخذ العملية التعليمية فى اعتبارها قيمة الأنشطة العملية بربطها بمفهوم تطور الطالب والتعلم الذاتى.
- أن يبحث الأستاذ الجامعى عن أساليب جديدة لتقدير وتقييم إنجاز الطلاب كماً وكيفاً.

● **معيار جودة التصورات المستقبلية:**

ويتضمن المؤشرات التالية:

- أن يعمل الطلاب بناءً على رؤى وتصورات وخطط تنشغل بالبحث عن وسائل ومعايير بديلة للتنمية والتغيرات المستقبلية.
- أن يندمج الطلاب فى دراسة تأثير القرار وبدائله على المدى القصير والمدى الطويل.
- أن يحاول الطلاب إيجاد علاقات بين الماضى والحاضر والمستقبل من أجل فهم شامل لقضايا التنمية المستدامة ذات الاهتمام.
- أن يعمل الطلاب ويخططون للمستقبل من أجل تفادى المخاطر والتوقعات غير المحتملة.

● **معيار الثقافة متعددة الأبعاد:**

ويتضمن المؤشرات التالية:

- أن يعمل الطلاب على أساس تنظيم فهمهم للمشكلة بالنظر إلى الاهتمامات المختلفة لوجهات النظر قبل محاولة إيجاد حل.
- أن يقوم التدريس فى جميع المواد الدراسية على البحث عن العلاقات وتأثيراتها وتفاعلاتها المتعددة.

- أن تتاح للطالب الفرصة ليقيم ويقدر ويتناول التعددية البيولوجية والاجتماعية والثقافية، وأن ينظر إليها كمناسبة لتوسيع فرص التغير والتقدم.
- تشجيع الطلاب على الانصات لاهتماماتهم الداخلية وتوظيفها بطريقة تمكنهم من تفهم أعمق للمشكلات والمواقف.
- يجب أن يتقبل الطلاب وأساتذتهم الاحتمالية وعدم اليقين كجزء من الحياة اليومية، وأن يقدروا أهمية مبدأ الحيطة، بمعنى أن يهيئوا أنفسهم لما لا يكون في الحسبان، وأن يتعاملوا معه.

- **معيار جودة التفكير الناقد.**

ويتضمن المؤشرات التالية :

- أن يعمل الطلاب بقوة على تكوين علاقات بين المصالح المتعارضة والمتناقضة الحاضرة والمستقبلية.
- تشجيع الطلاب على النظر للأشياء من زوايا مختلفة، و تطوير التعاطف الوجداني لديهم تجاه كل من المحيط الحيوى والاجتماعى.
- تشجيع الطلاب على تقديم الأدلة والحجج المنطقية في المواضيع والمواقف والقرارات.
- تشجيع الطلاب على البحث عن نماذج مفيدة ومثمرة في مواقف أخرى وتخيل احتمالات وإجراءات سليمة جديدة للتعامل مع قضايا التنمية المستدامة.

- **معيار جودة القيمة وتطويرها:**

ويتضمن المؤشرات التالية:

- أن يعى الطلاب ما لديهم من ملكات فكرية وأفكار قيمية وأن يستثمروا تلك الملكات والأفكار فى تطوير رؤى واقعية لقضايا التنمية المستدامة.
- أن يركز الأستاذ الجامعى على مناقشة وتوضيح قيم الطلاب، وتعزيز قدرتهم على التأمل واحترام وفهم قيم الآخرين.
- أن يعى الأستاذ الجامعى فجوة الأجيال وما يرتبط بها من تحديات، ليس بفرض قيمه وآرائه، بل بالسماح للطلاب بالتعبير عن قيمهم وآرائهم.

- **معيار جودة ربط النظرية بالتطبيق.**

و يتضمن المؤشرات التالية:

- أن يتعامل الطلاب مع القضايا البيئية والاجتماعية والاقتصادية بوعى كاف؛ بمعنى أن أى أثر سابى يلحق بهذه القضايا إنما ينعكس عليهم وعلى الأجيال المقبلة، وهذا يفرض عليهم التصرف باكتراث تجاه موطن حياتهم.
- أن يشارك الطلاب فى دراسة المشكلات البيئية واتخاذ القرارت الفعلية بشأنها والتأثير فيها بوعى.
- أن يتعلم الطلاب كيفية تأمل خبراتهم السابقة والاستفادة منها.
- أن يؤسس كل من الأستاذ والطلاب إستراتيجيات عمل صحيحة للتنمية المستدامة مبنية على إمكانيات فعلية وخبرات مكتسبة من أحداث حقيقية.
- أن يرتبط تعليم الطلاب بشكل عملى بتأملاتهم بالنسبة للوقائع المحلية والعالمية والوعى بالمخاطر واحتمالات القرارات البديلة.

- **معيار جودة المشاركة بين الأساتذة والطلاب:**

ويتضمن المؤشرات التالية:

- تعزيز مشاركة الطلاب مع الأساتذة فى تأسيس القواعد المقررة للتنمية المستدامة من خلال الحوار والمناقشة.
- أن تكون العلاقات بين الأستاذ وطلابه شفافة وواضحة حتى يتمكن الطلاب من التعرف على مدى تأثيرهم فى العملية التعليمية من عدمه.
- أن يركز الأستاذ الجامعى على إمكانات الطلاب اللازمة للمشاركة الفعالة والتعاون الإيجابى مثل الإنصات، والتعبير عن آرائهم، وتحمل المسئولية وإظهار مدى تضامنهم الفكرى والوجدانى مع قضايا التنمية المستدامة.
- أن يفسح الأستاذ الجامعى المجال أمام طلابه للمشاركة فى اتخاذ القرار المفيد لهم فى ضوء أعمارهم وقدراتهم.
- أن يكتسب الطلاب خبرة المشاركة من خلال الفعالية فى جو ديمقراطى.

- **معيار جودة المادة الدراسية:**

ويتضمن المؤشرات التالية:

- أن يركز الأستاذ الجامعى على توظيف المادة الدراسية على مشاكل التنمية المستدامة وقضاياها، وأن يكون محتوى المادة الدراسية ذا صلة بقدرة الطلاب على فهم ما تتضمنه تلك القضايا من تعقيدات.
- أن تتبنى مؤسسات التعليم العالى نظاماً لتطوير المواد الدراسية وأيضاً تقييمها بناء على رؤيتها للتنمية المستدامة.

- أن تتخذ مؤسسات التعليم العالى الإجراءات اللازمة للاستفادة من تجارب الدول الأخرى فى مجال تطوير وتقويم المواد الدراسية من أجل التنمية المستدامة، وكذلك التعرف على العقبات التى واجهت هذه الدول من أجل فائدة المؤسسة والمجتمع ككل.

المجموعة الثانية: معايير تتصل بالسياسة التعليمية:

- **معيار جودة السياسة التعليمية:**

ويتضمن المؤشرات الآتية:

- أن تركز خطة العمل السنوية لمؤسسات التعليم العالى على رسالة التعليم من أجل التنمية المستدامة.
- أن تشجع الإدارة الجامعية الأساتذة على طرح رؤيتهم المستقبلية بالنسبة لتخطيط عملهم المتعلق بالتنمية المستدامة على المدى الطويل.
- أن تخصص مؤسسات التعليم العالى وقتاً كافياً للطلاب للمشاركة فى العمل التربوى من أجل التنمية المستدامة.
- أن تتخذ الإدارة الجامعية الأساليب التى تلبي احتياجات الكليات والأقسام العلمية من أجل التعليم المرتبط بالتنمية المستدامة.

- **معيار جودة المناخ الجامعى:**

ويتضمن المؤشرات الآتية:

- إرساء علاقات الثقة فى المجتمع الجامعى، باستخدام تعليم تعاونى وأنشطة جماعية تستأثر الاهتمامات، يمثل فيها جميع الطلاب.

- أن يشعر كل فرد بقدرته على المشاركة والإسهام بأفكار جديدة واقتراحات ذات قيمة دون خوف أو تأنيب أو إسكات، وهنا يأتي دور الإدارة الجامعية وإدارة الكليات في تيسير ذلك.
- يجب النظر للجامعة كساحة لتبادل الفكر والرأى؛ بمعنى أن يمارس فيها جميع أصحاب الشأن الديمقراطية والمشاركة الفعالة على جميع المستويات فى اتخاذ القرار.
- يجب ان يكون المجتمع كله وبخاصة الآباء ومؤسسات المجتمع المدنى والمراكز الإنتاجية على علم بجميع القضايا المرتبطة بالتربية من أجل التنمية المستدامة فيما يتعلق بعملية التعليم والمشاركة فى التطوير.

- **معيار جودة الإدارة الجامعية:**

ويتضمن المؤشرات التالية :

- أن تقوم مؤسسات التعليم العالى بمراجعة منتظمة تختص باحتياجات الجامعة فيما يتعلق بإدارة التنمية المستدامة، وأن تتضمن الطلاب والأساتذة والهيئات المعاونة.
- أن تتخذ مؤسسات التعليم العالى سنوياً القرارات التى تتعامل مع التحديات الجديدة وأن تتخذ من الإجراءات ما يعمل على مواصلة التحسين المستمر للإدارة الجامعية من أجل التنمية المستدامة.
- أن تسعى مؤسسات التعليم العالى لتكون مثالاً واقعياً لإدارة الموارد بوعى وشفافية سواء على المستوى الداخلى أو الخارجى.

- **معيار جودة المبادرات التربوية:**

ويتضمن المؤشرات التالية :



- أن يعنى الأستاذ الجامعى بالمستقبل إذا ما أراد أن يحقق إنجازاً؛ بمعنى أن يحدد أهدافه الهامة من تدريسه بالنسبة للتنمية المستدامة، والتفكير فى المنهجية والمحتوى الذى يمكن استخدامه لتحقيق هذه الأهداف.
- أن يقوم الأستاذ الجامعى بمراجعة طرق التدريس ويبحث عن أساليب ونظريات جديدة من أجل التنمية المستدامة.
- أن يقوم الأستاذ الجامعى بوضع معايير للتخطيط والمتابعة على مستوى المادة الدراسية والقسم والكلية، وهذه المعايير أحياناً تكون تجريدية، لذا يجب عقد اجتماعات منتظمة لمناقشة النماذج العملية بالنسبة لهذه المعايير.
- أن تخصص مؤسسات التعليم العالى وقتاً كافياً لمناقشة أبحاث الأساتذة حول قضايا التعليم من أجل التنمية المستدامة.
- أن توضح مؤسسات التعليم العالى معايير الجودة للتعليم من أجل التنمية المستدامة وأن تعمل على تطويرها وفقاً لرؤية التعليم من أجل التنمية المستدامة، وأن تطبق تلك المعايير فى التقييم الداخلى (الذاتى) للقدرة المؤسسية والفعالية التعليمية.
- أن تنظم مؤسسات التعليم العالى الإجراءات التى تحقق المكاسب والإنجازات المستقاة من التربية من أجل التنمية المستدامة، بجانب تحديد العقبات التى تواجهها من أجل فائدة المؤسسة ككل.

المجموعة الثالثة: معيار جودة البحث العلمى:

- **معيار جودة البحث العلمى:**

ويتضمن المؤشرات التالية :

- أن تضع الجامعة خطة بحثية شاملة تتضمن أبعاد التنمية المستدامة.

- أن تحدد الجامعة طبيعة القضايا وتكلف الكليات والأقسام العلمية بإجراء مايناسبها من بحوث فى مجال التنمية المستدامة.
- أن تحرص الجامعة على إجراء البحوث العلمية فى مجال التنمية المستدامة طبقاً لنظام التخصصات المتداخلة أو المتعددة.
- أن تحاول الجامعة نشر وتبادل البحوث العلمية من أجل التنمية المستدامة مع الجامعات الأخرى داخلياً وخارجياً.
- أن تجعل الجامعة من بين اهتماماتها البحثية متابعة البحوث العلمية فى مجال التنمية المستدامة فى جامعات الدول المتقدمة.
- أن توجه الجامعة برامج الدراسات العليا على مستوى الماجستير والدكتوراة لدراسة التنمية المستدامة ومشكلاتها.
- أن تحرص الجامعة على تأكيد الوجهة التطبيقية للبحوث العلمية المتعلقة بالتنمية المستدامة.

المجموعة الرابعة: معيار جودة المشاركة المجتمعية:

- **معيار جودة المشاركة المجتمعية.**

وهذا المعيار من الأهمية بمكان للحصول على مساعدة المجتمع المحلى لتمكين الباحثين من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس من إجراء بحوثهم، خاصة فى الكيمياء والفيزياء والميكروبيولوجى، والتى تتطلب أنشطة معملية فى الواقع الموضوعى فى أماكنها الطبيعية، وتحتاج مشاركة تقنية من السلطة البيئية المحلية، وفى المقابل يقوم الطلاب من جانبهم باستخدام معلوماتهم فى العلوم الاجتماعية فى البحث عن الجوانب ذات

الصلة بالمشكلات البيئية التى تهدد حياة السكان وتحرمهم من حياة آمنة مستديمة وأهمها التلوث وإهدار الموارد الطبيعية، بالإضافة إلى المشكلات الاجتماعية والأخلاقية.

ويتضمن هذا المعيار المؤشرات التالية :

- أن تشرك المؤسسة الجامعية المجتمع المحلى فى عملية الجودة كمصدر للتعليم والتعلم بأساليب مفيدة.
- أن تضع الجامعة إستراتيجية للتنمية المستدامة بالاشتراك مع بعض الجهات المعنية.
- أن تصدر الجامعة مجلة علمية تعنى بنشر أنشطة التنمية المستدامة ومشكلاتها.
- أن تنشئ الجامعة مركزاً للمعلومات لتقديم الرأى والمشورة فى قضايا التنمية المستدامة.
- أن تستخدم المؤسسة الجامعية المجتمع كساحة للعمل الفعلى والحقيقى من أجل التنمية المستدامة .
- أن تتعاون مؤسسات التعليم العالى على تنوع اختصاصاتها من أجل تطوير ومقارنة الأفكار والمعلومات ذات الصلة بالتعليم من أجل التنمية المستدامة.
- أن تشجع مؤسسات التعليم العالى طلابها على تبنى مبادرات تعليمية فى البيئة المحلية من أجل التنمية المستدامة.
- أن تسعى مؤسسات التعليم العالى لتحقيق التعاون مع كل المؤسسات النشطة من أجل تطوير التعليم لتحقيق التنمية المستدامة.

(٢) آليات تفعيل معايير ضمان جودة التعليم العالي اللازمة للتنمية المستدامة:

ولتفعيل معايير ضمان جودة التعليم العالى المصرى، السابق عرضها، والتى يمكن أن تكون قوته الدافعة لتحقيق التنمية المستدامة يجب توفير الآليات التالية:

- **وجود قيادة مستدامة:**

القيادة المستدامة هى القيادة التى تخطط للمستقبل وتستفيد من الماضي من أجل تحقيق الرخاء والحياة الكريمة للأجيال الحاضرة والمستقبلية، وهى فى هذا تدير بفعالية، وتوزع المسئوليات على جميع الأفراد حسب قدراتهم، ولديها رؤية لتحسين أوضاع الحياة للجميع، ولكي تحقق القيادة المستدامة ذلك عليها أن تضمن وتوفر مفهوماً تعليمياً أعمق، وتنشر بكل الطرق والأساليب مزاياها الإيجابية للجميع الآن ومستقبلاً.

وهناك سبعة مبادئ ضرورية للقيادة المستدامة التى تنوى تحقيق تغيير فعال فى منظومة التعليم العالى هى:

- **القيادة المستدامة من أجل التعلم:** فالقيادة المستدامة تضمن وتصون وترتقى بالتنمية المستدامة في العملية التعليمية، وتثرى الحياة التعليمية كهدف أخلاقى إستراتيجى وليس كهدف سطحي ضيق، فالقيادة المستدامة هى قيادة واعية تهتم بالعلاقات الإنسانية والعناية بالأخرين (Hargreavers, 2007 ,24).
- **القيادة المستدامة دائمة:** أى أنها تستمر سنوات وسنوات وليست مرتبطة بالكاريزما (الجاذبية الشخصية) بل هى قيادة تقدمية تواجه التحديات عبر الزمن وخاصة فيما يتعلق بالتغير التعليمى المستقبلى.
- **القيادة المستدامة مشاركة:** فهى تقوم على قيادة الآخرين والتعاون معهم عن طريق التدريب وتبادل الآراء، ففى عالم معقد لا يمكن لقائد واحد أن يتحكم فى كل شىء بدون مساعدة الآخرين (Hargreaves & Fink, 2004, 9).
- **القيادة المستدامة إيجابية:** فهى القيادة التى تحسن البيئة الطبيعية، وتوفر مناخاً أفضل للطلاب والمعلمين وتتعاون مع المؤسسات التعليمية القريبة منها وليست منطوية على ذاتها وليست أنانية، إنها تعمل للصالح العام ولصالح المجتمع.

- **القيادة المستدامة متنوعة ومرنة**: فهى القيادة التى تواجه التغيرات والتهديدات غير المتوقعة، وتعمل على التطوير وليس الجمود وتتحاشى نقاط الضعف، وهى مرنة تعمل على التنوع التعليمى وتعدد مصادر التعلم من خلال شبكات تعليمية ومكونات تعليمية مرنة.
- **القيادة المستدامة حكيمة ومتطورة**: فهى القيادة التى لا تستنزف المواد الخام أو الموارد البشرية، بل تعمل على تطويرهما معاً بالاعتراف والتقدير وتثمين ومكافأة المواهب وتشجيع الآخرين على بذل كل ما لديهم من طاقة والاعتناء بأنفسهم، وباختصار القيادة المستدامة هى قيادة حكيمة لا تهدر المال ولا تهدر جهد الأفراد.
- **القيادة المستدامة حاكمة**: فهى القيادة التى تعزز التعلم كأساس للنهوض بالمستقبل عن طريق الحفاظ على البيئة التعليمية وتجديدها، وخلق أهداف بعيدة المدى دون الاعتماد على الماضى فقط، بل تحيى كل ما يؤدى إلى الحكمة وتزيل العقبات أمام التعلم وتتجاوز أخطاء الماضى وتتجه نحو المستقبل، وهذا يتطلب الصبر والتحمل (Hargreavers, 2007 ,225).

- **تأسيس الوعى بضرورة التعليم من أجل الاستدامة:**

والخطوة الأساسية فى بداية انطلاق التعليم من أجل الاستدامة هو تنمية الوعى داخل مجتمع المتعلمين وبين الجمهور وبين الحكومات والمسئولين بأن إعادة توجيه التعليم نحو تحقيق الاستدامة أمر ضرورى وجوهرى، وإذا لم يكن مسئولو الحكومات أو القادة الجامعيون واعين بالعلاقة الحساسة بين التعليم العالى و التنمية المستدامة، فإن عملية إعادة توجيه التعليم العالى لتحقيق التنمية المستدامة لن تتم، فالتعليم يمكنه أن يحسن من احتمالية تطبيق السياسات القومية والموارد الإقليمية، وبالتالى فإن التعليم يصبح فى موقف يتيح إعادة توجيهه للمساعدة فى تحقيق الاستدامة (McKeown, 2002).

ويرتبط زيادة الوعي بوجود القيادة المستدامة على كافة المستويات التي تدعم المشاركة المجتمعية الفعالة، ويتم ذلك من خلال دعوة جميع الجامعات وكلياتها للمشاركة بفاعلية من خلال الحوار المستمر والبناء، ويمثل هذا الحوار بداية التفاعل الإيجابي بين الأكاديميين، وفي هذه الجلسات يتفق على مناقشة أحد معالم الجودة مثل تصميم المناهج أو الابتكارات العلمية والتطوير التكنولوجي وتنمية المجتمع أو أساليب تقييم الطلاب (عويس، ٢٠٠٨، ٢١).

- **إعادة توجيه التعليم العالي من أجل الاستدامة:**

تحتاج التنمية المستدامة إلى تعليم عال متسع للحياة نفسها، تعليم يخدم جميع الناس، ويقوم على أساس كافة مجالات المعرفة، كما أنه يسعى إلى إدراج التعلم داخل كافة الأنشطة الأساسية للحياة، فنمو المعرفة يتقدم بسرعة مذهلة إلا أنه ليس بالسرعة التي تتنامى بها، ومن ثم ففهم وحل المشكلات المعقدة يحتاج إلى تعاون دؤوب بين مختلف مجالات العلوم وكذلك بين العلوم البحتة و العلوم الاجتماعية، وإعادة توجيه التعليم العالي نحو التنمية المستدامة سيحتاج باختصار إلى تغييرات مهمة و جذرية في جميع المجالات تقريباً.

وتعتبر المناهج الجامعية من أهم المجالات التي يجب أن تخضع لهذا التغيير، فالمنهج المعاد توجيهه نحو الاستدامة يجب أن يضع مبدأ المواطنة من بين أولى أولوياته، وهذا يقتضي مراجعةً للمناهج القائمة وتطويراً للأهداف وموضوعات المحتوى وعمليات التدريس ومقومات التعلم التي تركز على الفضائل والأخلاق والدوافع والقدرة على العمل مع الآخرين للمساعدة في بناء مستقبل مستدام، كما يجب زيادة الاهتمام بالعلوم الإنسانية والاجتماعية داخل المناهج، فإذا كانت العلوم الطبيعية تقدم معارف مجردة مهمة عن

العالم، إلا أنها حد فى حد ذاتها لا تساهم فى منظومة القيم والاتجاهات الواجب تأسيسها للتنمية المستدامة (UNESCO, 1997).

- إطلاق يد القادة الجامعيين لتطوير السياسات:

يجب أن يحظى القائمون على التعليم العالى من أجل الاستدامة بسلطة تنفيذية تقود دفة تطوير السياسات، فغياب هذه السلطة يكون عقبة أمام الجهود الرامية لربط التعليم العالى بالاستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية، فواقع أى إصلاح تعليمى هو أن النجاح يعتمد على كل الجهود من القمة للقاع ومن القاع للقمة، فالقادة على مستوى الوزارة ورؤساء الجامعات يجب أن تتاح لهم الفرصة لخلق السياسات التى ستجعل الإصلاح حقيقة واقعية، وأيضاً يجب على عمداء الكليات والأساتذة والطلاب أن يفسروا ما يجب أن تكون عليه السياسات محلياً.

- الديناميكية والتفاعل فى مؤسسات التعليم العالى:

لكى تنتهج مؤسسات التعليم العالى منهج ضمان الجودة لتحقيق التنمية المستدامة، فمن المفترض أن لا تتحكم فى هذه المؤسسات الكيانات الهرمية التقليدية، بل ينبغى أن تكون شبكات ديناميكية متفاعلة، وفكرة أن مؤسسات التعليم العالى هى نظم معقدة تستهدف أساساً التعلم، يفرض عليها تبني أساليب جديدة للتفكير وإعادة النظر فى مناخها التعليمى والإنسانى، وأن تكون واعية بأهمية الربط بين القيمة التربوية التى تسعى لتحقيقها والتغيرات البيئية والاجتماعية والاقتصادية التى يمكن أن تترتب على هذه القيمة، والتى هى بطبيعة الحال من أهم أبعاد التنمية المستدامة.

- تبنى مدخل الثقافة متعددة الأبعاد:

إذا كانت مؤسسات التعليم العالى مؤسسات تعمل من أجل الحاضر والمستقبل، فهى بالضرورة تعمل بطريقة تلقائية من أجل التنمية المستدامة، ولذا فإن أعضاء هيئة

التدريس والطلاب مطالبون بالانخراط فى ثقافة مركبة متعددة الأبعاد تتداخل فيها عوامل كثيرة، وذلك عن طريق استخدام التفكير الناقد من أجل استكشاف وتوضيح القيم التى تنعكس على العائد من التعليم العالى الآن ومستقبلاً.

والثقافة المركبة أو الثقافة متعددة الأبعاد هى مدخل أساسى للتعليم من أجل التنمية المستدامة، إلا أن معناها وتحدياتها تطرح على رجال التربية مسائل مازالت فى حاجة إلى استكشافها والتعمق فى دراستها، فما نحصل عليه من أفكار تتصل بهذا العالم المعقد والمركب والمواقف البيئية المركبة التى نتعامل معها، تثير لدينا الحاجة الماسة إلى تفكير معقد ومركب.

والتعليم العالى يجب أن يعى جيداً بأن العالم مركب طبيعياً واجتماعياً واقتصادياً، ويتطلب أساليب جديدة للتفكير تقوم على حل المشكلات وتناول جزئيات تلك الأمور بعمق، وعليه أن يحافظ على دوره فى بناء وترسيخ هذه الثقافة المركبة.

وهناك توجهات ثلاثة أساسية على مؤسسات التعليم العالى ورجال التربية استكشافها وتطبيقها على كل المواد الدراسية والأنشطة التعليمية من أجل بناء تعليم عال يتسم بالتعقيد وهذه التوجهات نراها فى المجتمع والطبيعة والاقتصاد وهى: (Briting & Others, 2005).

- الانتباه لعلاقات الزمان والمكان فيما يتعلق بالكائنات الحية بالنسبة لبعضها البعض والوقائع الطبيعية والظواهر الاجتماعية والاقتصادية، وعلاقات الفرد بالنسبة للسلوك العام، من أجل بناء رؤية منهجية خاصة بالواقع الحقيقى والتمكن من تفهم الصلات بين الأحداث المحلية والعالمية.

- الجمع بين التنوع والاختلاف والقيود المفروضة كفرص مستقبلية، وهذه القيود تختلف بالنسبة للقوانين العلمية أو القوانين التقنية ولا تمكننا من التنبؤ بالتطور أو السعى نحو تعلم ابتكارى فى ذاته بل هى عمليات شبه مضللة لا تسمح لنا برؤية واضحة، بينما تتيح لنا التوعية الفردية بناء معان خاصة وحلولاً فردية.
- إثارة الوعى بالموارد المحدودة والوقت المطلوب للدورات البيولوجية بالنسبة لتطور العقل البشرى، والوعى أيضاً بالطبيعة المعقدة والنظم الاجتماعية التى لا يمكن التنبؤ بها وما يرتبط بها من مخاطر فعلية.

إن الجانب المعرفى فى هذه التوجهات ليس منطقى الأساس فحسب، بل قائم على أسس عاطفية وقيمية بما فى ذلك المشاركة الوجدانية، واحترام التنوع والتعددية البيولوجية والاجتماعية والثقافية، مع إدراك واعٍ بالحدود المعرفية واتخاذ الحيطة عند بناء خطة عمل من وجهات نظر متعددة، وهذه الحيطة تستدعى منا أن نكون على وعى بالحدود المعرفية عند اتخاذ القرار مع الأخذ فى الاعتبار المقدمات والنتائج للحلول البديلة التى نقيمها.

- **تطوير المناخ الإبداعى:**

حتى تحدث التغييرات الجذرية التى يتطلبها التعليم العالى من أجل الاستدامة علينا أن نبنى مناخاً آمناً يشجع على الإبداع، وفى هذا الشأن سيحتاج صناع القرار السياسى ورؤساء الجامعات والأساتذة للقيام بتغييرات وتجارب علمية لإنجاز أهداف جديدة للتعليم العالى والاستدامة، وسيحتاجون إلى امتلاك سلطة ودعم المجتمعات التعليمية لتغيير الوضع الراهن، ويجب أن يشعر المعلمون الجامعيون أن الإدارة ستدعم جهودهم إذا قام أولياء الأمور أو جماعات المصالح فى المجتمع بانتقاد مبادراتهم أو التشكك فيها، علينا أن

نطور ونجرب سياسات لضمان أن القادة الجامعيين والمعلمين على كافة المستويات يمتلكون الحق في تقديم موضوعات وطرق تدريس جديدة وخلاقة (McKeown, 2002).

- **التحسين المستمر:**

والتحسين المستمر عملية تقوم بها المؤسسة التعليمية ككل بهدف تحسين العمل والتحديث المستمر خلال فترة زمنية طويلة مع الأخذ في الاعتبار بصفة أساسية حاجات العملاء، إذ تمثل تحسين الجودة جزءاً متكاملاً من إدارة الجودة الشاملة كما عرضها ديمنج عام ١٩٨٦ وزادت أهميتها مع شدة التنافس العالمى وضرورة إيجاد منتجات محسنة تفى بحاجات العملاء، وتوجد عدة أدوات لتحقيقها منها الأساليب الإحصائية وتحديد الأولويات والثقافة الداعمة لها والهيكلية التى تؤدى لتحقيقها وتدعم من الإدارة العليا (Fabnoun, 2002, 184).

- **تطوير برامج متنوعة من أجل الاستدامة بمشاركة مجتمعية:**

إن أى برنامج تعليمى للتنمية المستدامة يجب أن يضع فى الاعتبار الظروف البيئية والاقتصادية والاجتماعية المحلية، من ثم فعلى كل جامعة أن تضع برنامجها بنفسها، فمن المستحيل وضع برنامج قومى موحد، يكون مناسباً لجميع المجتمعات المحلية، ومن ثم فإن عملية المشاركة المجتمعية التى تقوم من خلالها الأطراف المهتمة بالتعليم العالى بفحص احتياجات ورغبات المجتمع و تحديد العناصر الأساسية للتعليم يمكن تعديلها و تطبيقها فى عدة أنساق من المجتمعات، و التعرف على آراء الآباء و العاملين لتشكيل تعليم سيكون أداة فعالة للتعليم من أجل الاستدامة.

وبعد فهذه هى أهم الآليات المهمة لتفعيل معايير ضمان الجودة فى التعليم العالى لتحقيق التنمية المستدامة فى المجتمع المصرى، ولا يجب أن يغيب عن مؤسسات التعليم العالى فى هذا الشأن أن فهم قيادة الجامعة وإدارييها لأسباب الاهتمام بضمان الجودة والالتزام بها من أهم متطلبات ضمان الجودة، وهذا يقتضى منهم قبول أن عملية ضمان الجودة تحتاج إلى وقت وتدريب وممارسة، فالأكاديميون يحتاجون إلى معرفة طريق جديد لتعلم الأشياء التى يمارسونها لفترة طويلة، وأعضاء هيئة التدريس ليسوا ضد التحسين المستمر للجودة، لكنهم مثل كل البشر يخشون المجهول، إذ لابد من إقناعهم بأن أى تحسين فى الجودة يمكن أن يتحقق دون المساس بالحرية الأكاديمية والشخصية، ومن ثم فإن التأهيل الجيد لأعضاء هيئة التدريس وتوفير الحرية الأكاديمية لهم فى التعبير عن آرائهم، وأفكارهم، وكذلك الحرية فى تحديد البرامج الدراسية، وفى استخدام طرائق التدريس، والحرية فى اختيار الموضوعات البحثية ونشر النتائج بدون خوف أو مجاملة، كما يجب تشجيع أعضاء هيئة التدريس على توجيه النقد البناء للجامعة دون توجيه اللوم لهم أو التهديد بفقد الوظيفة الجامعية.

المراجع

١. باريوزا، نتالي (٢٠٠٠). "التعليم من أجل مستقبل تتوفر فيه سبل العيش ، أفريقيا تخوض معركة التنمية"، ترجمة مجدى مهدى على، مستقبليات، المجلد ٣٠، العدد ١، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو.

٢. البتانونى، علاء(٢٠٠٨)."المراجعة المالية للالتزامات البيئية فى بيئة الأعمال المصرية – إطار مقترح"، مجلة جامعة طنطا للبيئة، العدد(٧).

٣. بدران، أحمد عبد الحق (٢٠٠٤). تطوير أداء المنظمات العامة باستخدام مدخل إدارة الجودة الشاملة، القاهرة، مركز استشارات الإدارة العامة بجامعة القاهرة.

٤. بدوى، عبد الرءوف محمد (١٩٩٢). الجامعة والبيئة، دراسة للدور البيئى لجامعة طنطا، رسالة دكتوراه، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة طنطا.

٥. بدوى، عبد الرءوف محمد (٢٠٠٦). الجامعة ومشكلات البيئة، ورقة عمل مقدمة للندوة العلمية للتربية البيئية، كلية التربية جامعة طنطا.

٦. بدوى، منير محمود (٢٠٠٦). "دور الجامعة بين تحديات الواقع وآفاق المستقبل: رؤية نظرية"، فى: المؤتمر السنوي الثامن عشر للبحوث السياسية، التعليم العالى فى مصر خريطة الواقع واستشراف المستقبل، ١٤-١٧ فبراير ٢٠٠٥، المجلد الأول، القاهرة ، مركز الدراسات السياسية.

٧. برنامج الأمم المتحدة الإنمائى (١٩٩٤). تقرير التنمية البشرية، نيويورك.

٨. جالوبين، جلبرتو (١٩٨٩). تزايد الفقر فى العالم والتنمية المستديمة والبيئة، نهج فكرى، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، العدد ١٤٣، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو.

٩.جنكينز، ستيفن بي ومايكلرايت، جون (محرران) (٢٠٠٩). منظور جديد للفقر والتفاوت، ترجمة بدر الرفاعي، عالم المعرفة، العدد ٣٦٣، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

١٠.حسين، سلامة عبد العظيم (٢٠٠٥). الاعتماد وضمان الجودة فى التعليم، القاهرة، دار النهضة العربية.

١١.الحفار، سعيد محمد (١٩٩٠). التربية البيئية على المستوى الجامعى ومشكلاتها، فى: الإنسان والبيئة، عمان، مكتب التربية العربى لدول الخليج.

١٢.الحق، محبوب (١٩٧٧). ستار الفقر، خيارات أمام العالم الثالث، ترجمة أحمد فؤاد بلبع، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

١٣.الحوت، محمد صبرى وشاذلى، ناهد عدلى (٢٠٠٧). التعليم والتنمية، القاهرة، الأنجلو المصرية.

١٤.الخولى، أسامة (٢٠٠٢). البيئة وقضايا التنمية والتصنيع، دراسات حول الواقع البيئى فى الوطن العربى والدول النامية، عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.

١٥.راضي، محمد سامى (٢٠٠٨). مراجعة الأداء البيئي: المفهوم، الأهداف، الإجراءات، مجلة جامعة طنطا للبيئة، العدد (٧).

١٦.رزنيك، ديفيد ب. (٢٠٠٥). أخلاقيات العلم، ترجمة عبد النور عبد المنعم، عالم المعرفة، العدد ٣١٦، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.

١٧.زاهر، ضياء الدين (٢٠٠٠). جامعاتنا العربية فى مطلع الألفية الثالثة "تحديات وخيارات"، كراسات مستقبلية، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.

١٨.زاهر، ضياء الدين (٢٠٠٣)، التعليم العربى وثقافة الاستدامة، كراسات مستقبلية، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.

١٩.زمرمان، مايكل (٢٠٠٦). الفلسفة البيئية: من حقوق الحيوان إلى الايكلوجيا الجذرية، ترجمة رومين شفيق رومية، عالم المعرفة، العدد ٣٣٢، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.

٢٠.السمالوطى، نبيل (٢٠٠٤). التنمية ومجتمع المعلومات، سلسلة دراسات إسلامية، العدد ١١٢، القاهرة، وزارة الأوقاف.

٢١.السورطى، يزيد عيسى (٢٠٠٩). السلطوية فى التربية العربية، عالم المعرفة، العدد ٣٦٢، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.

٢٢.سيمونيس، أودو أ. (١٩٨٩). التحديث الايكولوجى للمجتمع الصناعى، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، العدد ١٢١، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو.

٢٣.الصاوى، محمد وجيه (٢٠٠٥). نحو معايير لأداء رئيس القسم الأكاديمى من وجهة نظر أساتذة الجامعة، المؤتمر السنوي الثالث عشر، الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية،٢٤–٢٥ يناير، الجزء الأول، القاهرة، دار الفكر العربى.

٢٤.صن، أمارتيا (٢٠٠٤). التنمية حرية، ترجمة شوقى جلال ، عالم المعرفة، العدد ٣٠٣، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.

٢٥.ضبعون، محمد أحمد (٢٠٠٨). المخلفات الصلبة والتنمية المستدامة بمحافظة الغربية، مجلة جامعة طنطا للبيئة، العدد (٧).

٢٦. عبد الله، إسماعيل صبرى (١٩٧٦). نحو نظام اقتصادى عالمى جديد، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٢٧. عبد الله، إسماعيل صبرى (١٩٨٣). فى التنمية العربية، القاهرة، دار المستقبل العربى.

٢٨. عشماوى، محمود حسين(٢٠٠٨)، المحميات الطبيعية، مجلة جامعة طنطا للبيئة، العدد(٧).

٢٩. على، نبيل و حجازى، نادية (٢٠٠٥). الفجوة الرقمية: رؤية عربية لمجتمع المعرفة، عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.

٣٠. عويس، محمد زكى (٢٠٠٨). الطريق إلى الجودة فى التعليم العالى، سلسلة كراسات مستقبلية، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.

٣١. العيسى، جهينة ، زكريا، خضر ، الغانم، كلثم على (١٩٩٩). علم اجتماع التنمية، دمشق، الأهالى للطباعة والنشر والتوزيع.

٣٢. الغامدى، عبد العزيز بن صقر (٢٠٠٦). تنمية الموارد البشرية ومتطلبات التنمية المستدامة للأمن العربى: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية نموذجاً، ورقة عمل مقدمة للملتقى العربى الثالث للتربية والتعليم المنعقد فى بيروت من ٢٤-٢٦ إبريل.

٣٣. القصاص، محمد عبد الفتاح (٢٠٠٨). التنمية المستديمة، كراسات مستقبلية، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.

٣٤. اللجنة العالمية للبيئة والتنمية (١٩٨٩). مستقبلنا المشترك، ترجمة محمد عارف، عالم المعرفة ، العدد ١٤٢، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.

٣٥. لوبيز، جوستافو (٢٠٠٠). "التعليم من أجل التنمية المستدامة، التحدى المحلى والعالمى"، ترجمة مجدى مهدى علي، مجلة مستقبليات، المجلد ٣٠، العدد ١، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو.

٣٦. ليله، على (٢٠٠٦). التحولات الاجتماعية والتعليم العالى فى مصر، طبيعة العلاقة المتبادلة، فى: المؤتمر السنوى الثامن عشر للبحوث السياسية "التعليم العالى فى مصر، خريطة الواقع واستشراف المستقبل"، المجلد الثانى، القاهرة، مركز البحوث والدراسات السياسية.

٣٧. ليم، ديفيد (٢٠٠٥). ضمان الجودة فى التعليم العالى "مفهومها- مبادئها- تجارب عالمية"، ترجمة السيد النبهواش وسعيد الربيعى، القاهرة، عالم الكتب.

٣٨. مجاهد، أشرف عبد المطلب (٢٠٠٧). الحرية الأكاديمية والمسئولية الاجتماعية للجامعة، ورقة عمل، الندوة العلمية السادسة لقسم أصول التربية "استقلال الجامعات فى مصر"رؤية تحليلية". كلية التربية جامعة طنطا.

٣٩. المرسى، كمال الدين (٢٠٠٣). قضايا التعليم فى العالم الإسلامي، الاسكندرية، دار الوفاء للطباعة والنشر.

٤٠. مرسى، محمد منير(٢٠٠٢). الاتجاهات الحديثة فى التعليم الجامعى المعاصر، القاهرة، عالم الكتب.

٤١. مينا، فايز مراد (٢٠٠١). التعليم فى مصر: الواقع والمستقبل حتى عام ٢٠٢٠، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

٤٢. هوسر، بريان ل. (٢٠٠٧). "الترابط الاجتماعى الأكاديمى فى التعليم العالى"، ترجمة دعاء محمود شراكى، مجلة مستقبليات، العدد ١٤٣، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو.

٤٣. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (أ) (٢٠٠٨). وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم ما قبل الجامعى، القاهرة، رئاسة مجلس الوزراء.

٤٤. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (ب) (٢٠٠٨). دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم العالى، القاهرة، رئاسة مجلس الوزراء.

٤٥. هيلز، جون ، لوغران، جوليان ، بياشو، دافيد (محررون) (٢٠٠٧). الاستبعاد الاجتماعى محاولة للفهم، ترجمة محمد الجوهرى، عالم المعرفة، العدد٢٤٤، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.

٤٦. اليونسكو (٢٠٠٨). إطار العمل الاسترشادى للتربية من أجل التنمية المستدامة فى المنطقة العربية، بيروت، مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى الدول العربية.

47. Albandary, Mohammed S.(2005). "Meeting the challenges: the development of quality assurance in Oman's college of education, Higher education. Vol.50, issues 2:181-195.

48. Blackmur, Douglas (2004June)."Issues in higher education quality assurance", Australian Journal of Public Administration, 63(2):105-116.

49. Bonnett, M. (2003)."Chapter 9. Education for Sustainable Development: Sustainability as a frame of Mind". Journal of philosophy of Education, Vol.37,No.4

50. Borahan, Nilufer & Ziarati, Reza (2002)." Developing quality criteria for application in the higher education sector in Turkey", Total Quality Management, Vol.13, No.7:913 - 926.

51. Briting, Seren&Mayer, Michela&Mogensen, Finn (2005).Quality Criteria for ESD School: Guidelines to enhance the quality of education for sustainable development. Austrian Federal Ministry of education, Science and Culture Dept., V/11C, Environmental Education affairs.

52. Coates, Hashim (2005april)."The value of student engagement for higher education quality assurance", quality in higher educationVol.11, No.1: .25-36.

53. Corvalan, et al (1999). Health, environmental and sustainable development: Identify links and indicators to promote action, Epidemiology, Vol.10, No.5, Sep: 656-660.

54. Fabnoun, Naceur (2002).Control processes for total quality management and quality assurance, Work study, Vol.51, No.4:182-190.

55. Fisher, Richard M.(2003)."Applying ISO 14001 as a business tool for campus sustainability: A case study from New Zealand ". International Journal of Sustainability in Higher Education, Vol.4, No. 2: 138-150.

56. Friend-Pereira, J. C., Lutz, K. & Heerens, N. (2002). European Student Handbook on Quality Assurance in Higher Education.

57. Hargreavers, Andy (2007)."Sustainable leadership and development in education: creating the future, conserving the past, European journal of education, Vol.42, No.2, 223-233.

58. Hargreaves, Andy & Fink, Dean (Apr2004)."The Seven Principles of Sustainable leadership", Educational Leadership, Vol.61, Issues 7: 8-13.

59. Hokins, Charles&Mckeown, Rosalyn (2001). Education for sustainable development: past experience, present action and future prospects. Educational philosophy and theory, Vol.33, No.2: 231-244.

60. Kohiler, Jurgen (2003). "Quality Assurance, Accreditation, and Recognition of Qualifications as Regulatory Mechanisms in the European Higher Education Area", Higher Education in Europe, Vol. XXVIII, No. 3, October: 317-330.

61. Maxwell et al (1997)."Green schemes: corporate environmental strategies and their implementation. California Management review,Vol.39,No.3 :118-120

62. McKeown, Rosalyn (2002). Education for Sustainable Development toolkit. USA, University of Tennessee, Center of geography and environmental education: 1-142.

63. National Council for Science and the Environment (NCSE)(2003). Recommendations for "Education for a Sustainable and Secure Future", a report of the Third National Conference on Science, Policy and the Environment. January 30-31, Washington, DC.Available at: http://ncseonline.org/NCSEconference/2003 conference/2003 report..

64. Opre, Adrain&Opre, Dana (2006)."Quality assurance in higher education: professional development", Cognition, Brain, Behavior, Vol.X, No.3, 421-438.

65. Payne, M. Dinah & Raiborn, A. Cecily (July, 2001)."Sustainable development: The ethics support the economics, Vol.32, No.2:167-168.

66. Pigozzi, Joy Mary (2007),"Quality in Education Defines ESD".Journal of Education for Sustainable Development,Vol.1, No.1: 27-35.

67. Rhoades, G. and Sporn, B. (2002). 'Quality assurance in Europe and the U.S.: Professional and political economic framing of higher education policy', Higher Education 43:.355–390.

68. Scarnati, James&Scarnati, Betty (2002)."Empowerment: The Key to quality", The TQM magazine, Vol.14, No.2:110-119.

69. Serrano-Velarde, Kathia E. (2008)."Quality Assurance in the European Higher Education Area: The Emergence of a German Market for Quality Assurance Agencies", Higher Education Management and Policy Volume 20, No.3:9-26.

70. Skanavis, C & Sarri, E (2002)."The role of environmental education as a tool for environmental management in Cyprus Strategies and activities". Environmental management and health, Vol.13, No.5: 529-544.

71. UNESCO (1978) Final Report intergovernmental Conference on Environmental Education. Organized by UNESCO in Cooperation with UNEP, Tbilisi, USSR, 14-26 October 1977, Paris: ED/MD/49 http://unesdoc .unesco. Org/images/0003/000327/03276 3eo.pdf.

72. UNESCO (1997), Educating for a sustainable future: A transdisciplinary vision for concerted action. November. Available at: http://www.unesco.org/ education/ tlsf/TLSF/ theme_a/mod01/ uncom01t05s01.htm#imp.

73. UNESCO (2002), Education for Sustainability from Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment. Report to World Summit On Sustainability Development, 26 August – 4 September, Paris, Available at. http://unesdoc.unesco .org /images/0012/001271/127100e.pdf

74. UNESCO (2003), United Nation Decade of education for sustainable development (January 2005— December 2014): Framework for a draft international implementation scheme..

75. UNESCO (2006a), orienting technical and vocational education and training for sustainable development. International Centre for Technical and Vocational Education and Training, Bonn, Germany

76. UNESCO (2006b), UNESCO's role, vision and challenges for the UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014), Vol.Xxxi, No. 1-2.

77. UNESCO (2008), Regional guiding framework of education for sustainable development in the Arab region .UNESCO regional bureau for education in the Arab states (Beirut, March).

78. United Nations (1997) Education key to global peace, well-being says Secretary-General in address to American Council on Education, New York, UN Department of Public Information.

79. United Nations (1998), Integrating human rights with sustainable human development. Commission development incorporated, Washinton, DC, 1-8

80. Zutshi, Ambika. & Sohal, Amrik (2004),"Adoption and maintenance of environmental management systems Critical success factors". Management of Environmental Quality: An International Journal, Vol.15 No.4:399-419

الإمكانات الفنية والتعبيرية للدائن الزجاجية الزلطية الملونة فى مجال الخزف



د. متولى إبراهيم الدسوقى * - إبراهيم عبد المغنى عفيفى **

مقدمة:

يعتبر الخزف من أقدم الفنون التى مارسها الإنسان وفق متطلباته المعيشية واستخداماته اليومية الملحة فى شتى مجالات الحياة، حيث وجد فى خامة الطين ومشتقاتها العديد من الاستخدامات التى كان لها أكبر الأثر فى خدمة الإنسان والمدنية المعاصرة، فنظراً لمرونة خامة الطين وخصائصها الفيزيائية والكيميائية المتعددة تبعا لنوعية الخامة، وما تشتمل عليه من معادن ومواد لدنة، قد اتاحت للدارسين العديد من المجالات سواء التعبيرية أو الإنتاجية بما يتناسب وطبيعة المنتج وخواص استخداماته، فقد انشغل معظم الخزافين على مر السنين بإتقان الصناعة والمهارة، وانخرطوا فى الجوانب التقنية، والتطبيقية لمعظم المنتجات بطرق مختلفة، فكثيراً ما كانت هناك تجارب على الطينات الخزفية والطلاءات الزجاجية فى محاولة للإتيان بتقنيات وأساليب جديدة سواء فى مجال التشكيل أو الصياغة أو التركيب أو البحث عن معطيات جمالية جديدة لطرق التشكيل اليدوى نفسها.

ففى الآونة الأخيرة قد تعددت وسائل الإنتاج الخزفى المعاصر، نتيجة لتعدد طرق البحث والتجريب والتركيب المستمد من خصائص الخامات، حيث أصبحت غالباً ما ترتبط تلك الوسائل بنوعية الخامة وطرق التعامل معها للحصول على أشكال خزفية ذات تقنيات وأساليب عالية، ربما لم تتحقق فى بعض الخامات التقليدية الأخرى.

* أستاذ بكلية التربية الفنية – جامعة حلوان.

** أستاذ مساعد بكلية التربية الفنية – جامع حلوان.

فخامة الطين تتميز بقدرة عالية من المرونة والاستجابة للتشكيل، وذلك لما لها من خصائص طبيعية متميزة، فعادة ما يجد الخزاف فى مادته مجالاً متسعاً يمكن من خلاله تطويع أفكاره وتجسيدها بيسر وسهولة، إذا ما تفهم حدودها ومعطياتها، حيث نجد أن الفنان المصرى القديم قد توصل إلى مجموعة تراكيب طينية وأخرى مزججة "العجينة المصرية القديمة" باستخدام طريقة التطعيم فى أعمال فنية تسجل أسبقيته فى هذا المجال (كمال،١٦٧،١٩٩١)، إلا أن الخزاف المعاصر قد استحدث تقنيات خاصة به تؤكد شخصيته من خلال اللدائن الزجاجية المصنوعة من الطينات الزلطية الملونة. بحيث تحرق على درجات حرارة متوسطة ما بين ١٠٠٠-١١٠٠ درجة مئوية.

فقد استخدم الفنانون المصريون والعالميون العديد من الأساليب الفنية والتقنية العالية فى إنتاج أعمالهم الخزفية، ذات القدرة التعبيرية فى مجال الرسم أو التطعيم على أسطح الأوانى الخزفية، سواء كانت ذات فكر يرتبط أحياناً بالتراث الفنى، والبعض الآخر يرتبط ببعض الاتجاهات الفنية الحديثة، كمنطلق لهم للإتيان بالجديد فى مجال التجريب فى الخامات الطينية، وما يرتبط بها من أساليب تقنية عالية، ورسوم ذات دلالات تعبيرية تنطلق من تكوين وفكر الفنان الخزاف.

فهناك بعض الخزافين الحديثين الذين اهتموا بتوظيف اللدائن الزجاجية الملونة المصنوعة من الطينات الزلطية، من خلال التجريب فى الخامات للحصول على أنسب تلك اللدائن التى تتوائم وطبيعة بناء الجسم الخزفى من حيث التمدد والانكماش سواء قبل الحريق، أو بعده مما تساعد على التأم عناصر بناء الشكل الخزفى ووحدة تكامله دون ظهور عيوب بها. فقد استخدموا العديد من الأكاسيد المعدنية للحصول على مساحة عريضة من الألوان تساعدهم وتؤكد فكرهم فى مجال التعبير الفنى الخزفى بطرق وأساليب متعددة، ممكن أن تكون مدخلاً تعليميا لدى دارسى فن الخزف لتوظيف أفكارهم

التعبيرية بصور وتقنيات متعددة تبعاً لطواعية الخامة، ومراعاة أسس التكوين الفنى المتبعة فى التنفيذ، والمعرفة التامة بطبيعة الخامات المكونة، وخصائصها الفيزيائية والكيميائية، ومعاملات التجفيف السليم والحريق وتناسبه مع نوعيات تلك الطينات الزجاجية الملونة، ومدى ارتباطها بالجسم الخزفى، وأنسب طرق المعالجات السطحية لها. كل ذلك من خلال التجريب فى الخامات لتلافى العيوب التى قد تحدث أثناء عملية البناء الصحيح للشكل الخزفى.

إن الخزف المعاصر قد استحدث تقنيات خاصة به ومكونات لدائن زجاجية من الخزف الزلطى، يتعامل معها من خلال التراكيب والتجريب للتوصل إلى أنسب تلك اللدائن فى التشكيل والصياغة التعبيرية للشكل الخزفى وفق رؤية الفنان، والأفكار المراد تحقيقها لتأكيد شخصيته الفنية. فمن الفنانين من يستخدم أثناء تشكيله لدائن زلطية ملونة ذات مفردات هندسية ويدمجها مع بعضها للحصول على أساليب زخرفية هندسية ملونة أثناء بناء الشكل، ثم يتركه يجف ثم يحرق على درجة حرارة تتراوح ما بين ١٢٠٠°م ١٢٥٠°م التى تكون كافية لإحداث سطح قليل اللمعان غير مسامى مثل الفنان الخزاف الأمريكى "دون أوليستاد Don Molistad والخزاف الكورى "مارين جونس" Marion Gaunce ومنهم أيضا من يستخدم طريقة الدمج بين أكثر من لونين للحصول على تعبيرات فنية مختلفة منها ما هو من عناصر الطبيعة أو ما هو محور عنها، مع الاستفادة من خصائص الحريق الطبيعية للحصول على الشكل المطلوب وما يحتويه من تعبيرات فنية سواء كانت متمثلة فى عناصر من الطبيعة، أو محورة عنها لأمثال الفنان الخزاف الأمريكى "فرانك ستيورات Frank Steward (Wller,1998,82).

فالبحث التجربى من البحوث الهامة فى المجالات الفنية التطبيقية لما له من دلالات ونتائج يمكن من خلالها تنمية التفكير الإبداعى، للحصول على نوعيات متعددة من

اللدائن الزجاجية الملونة من الخامات المحلية، والتى قد تكون العامل المحرك نحو اتاحة الفرصة لدى الفنانين سواء الجدد أو القدامى، فى استحداث أساليب تعبيرية جديدة على سطح الآنية الخزفية أو فى تكوينها ذاته أثناء البناء والتركيب للشكل الخزفى، ممزوجاً بأحاسيس الفنان التعبيرية ورؤيته الصادقة نحو تسجيل أفكاره، مع مراعاة مدى التلاؤم بين تلك اللدائن الزجاجية الملونة، وطبيعة الجسم الخزفى المطبق به تلك التعبيرات على أسطحة، حتى يظهر الشكل الخزفى كوحدة بنائية متكاملة من حيث درجة الانكماش والجفاف والحريق.

فإن دراسة ذلك المجال من اللدائن الزجاجية من الخامات المحلية لهو بمثابة تقديم خبرات جديدة فى مجال التجريب وتعليم الخزف، بحيث يمكن لدارس الخزف أن يتعامل مع تلك الخامات المتوافرة بالبيئة المصرية بطرق جديدة وتركيبات متعددة يمكن الاستعانة بها فى إيجاد نوعيات جديدة من الإنتاج الخزفى المعاصر ذات الصلابة العالية والتقنيات الأدائية والتجريدية المتقدمة.

وهذا ما حفز الباحث لإجراء العديد من التجارب للحصول على خلطات للدائن الزجاجية الملونة الزلطية من الخامات المحلية، بحيث تتناسب وطبيعة الجسم الزلطى المشكل منه الإناء الخزفى، بحيث يحرق الشكل مرة واحده بدلاً من عدة حرقات، مما يوفر الجهد والوقت والتكلفة ويتيح للفنان الخزاف ممارسة التعبير الفنى الخزفى بتلقائية مباشرة للحصول على تصميمات وتعبيرات فنية على سطح الجسم الخزفى بجانب الصلابة العالية له.

مشكلة البحث:

تهتم التربية الفنية دوماً بمجال التجريب فى الخامات الخزفية، لاكتشاف المزيد من التراكيب والنوعيات الطينية والزجاجية ذات الطبيعة الخاصة سواء من حيث الجسم

أو المعالجات السطحية له، وفى ضوئها يمكن استحداث طرائق وأساليب تقنيـة جديـدة، تثرى الشكل الخزفى وتؤكد قيمته الجمالية، وذلك فى كل من مجـال تعلـيم الخـزف أو إنتاجه.

فمن هنا تتحدد مشكلة البحث فى محاولة لإثراء فن الخزف، بعمل المزيـد مـن التجارب على الخلطات الطينية والزجاجية والزلطية لاستحداث نـوعين مـن الخامـات المستخدمة فى إنتاج الشكل الخزفى، وهى:ـ

الأول: الحصول على جسم خزفى من الطينات الزلطية المحلية.

الثانى: الحصول علـى لـدائن زجاجيـة زلطيـة ملونـة تتناسـب وطبيعـة الجسم الزلطى.

بحيث يتحقق التوافق والترابط بين الجسم الخزفى الزلطـى واللـدائن الزجاجيـة الزلطية المضافة له، كقيم تعبيرية وزخرفية ،سواء على سطح الجسم الزلطى أو الدمج مع الجسم نفسه، مع مراعاة أهمية التجانس بين الجسم واللدائن الزجاجية المضافة من حيـث التمدد والانكماش سواء فى حالتى الجفاف الطبيعى الفيزيائى وبين الجفاف الكيميائى أثناء الحريق، والتصلب للحصول على أجود الظروف لإنتاج الشكل الخزفى ذى القيم التعبيرية الملونة من خلال حرقة واحدة، مكسباً الجسم طبقة طبيعية لامعة ذات ألوان مختلفـة دون حدوث عيوب فى الجسم أو فى الطبقة الزجاجية المضافة.

كما أن أساليب بناء الأشكال بالطينات الزلطية والمطعمـة باللـدائن الزجاجيـة الملونة كرسوم تعبيرية، تسهم بدور فعال فى إكساب العديد من الفنـانين، ودارسـى فـن الخزف التعرف على الكثير من الأساليب، والمعالجات التقنية الجديدة فـى مجـال انتـاج الخزف التعبيرى ذى الحرقة الواحدة، مما ينتج فى النهاية أشكالاً تعكـس قيمـاً جماليـة

تنفرد بها تقنيات الدمج بين أكثر من جسم زلطى ولدائن زجاجية ملونة بأشــكال وطــرق متنوعة، للحصول على تعبيرات فنية مباشرة على سطح الجسم الخزفى الزلطى.

وقد بنى ذلك البحث على الاهتمام بمحورين أساسيين لتحقيقه هما:

المحور الأول:

الإهتمام بمجال التجريب فى الخامات الطينية المحلية للتوصل من خلالهــا علــى طينات زلطية، ولدائن زجاجية زلطية ملونة تتناسب وطبيعة الجسم الخزفى مــن حيــث التجانس والتوافق فى جميع مراحل إنتاج الشكل الخزفى سواء أثناء التشكيل أو الجفاف أو الحريق.

المحور الثانى:

استخلاص أهم الأساليب التقنية التى تستخدم فى ذلك المجال لدى بعض الفنــانين العالميين المعاصرين فى إنتاجهم الخزفى، والذى تميزت أعمالهم باســتخدام العديــد مــن الطرق الزخرفية أو التعبيرية على سطح إنتاجاتهم الخزفية ذات الحرقة الواحدة.

هدف البحث:

١- محاولة التوصل إلى خلطات طينية زلطية تتناسب وطبيعــة اللــدائن الزجاجيــة الزلطية الملونة، كعنصر مضاف لإحداث قــيم فنيــة وتعبيريــة علــى ســطح المشغولات الخزفية، ذات درجات حرارة مناسبة وتحرق وتــزجج مــن خــلال حرقة واحدة، دون أن تحدث عيوب خــلال مراحــل التــشكيل أو الجفــاف أو الحريق.

٢- التعرف على أهم الأساليب التقنية المتبعة فى إنتاج تلك النوعية مــن الأعمــال الخزفية، التى تتميز باستخدام اللدائن الزجاجية الزلطية الملونة كقيم زخرفيــة أو

تعبيرية على سطح الإنتاجات الخزفية، من خلال الكشف عن الخواص التشكيلية لتلك اللدائن الزجاجية الزلطية الملونة.

اهمية البحث:

- محاولة التوصل إلى خلطات متنوعة للدائن الزجاجيـة الزلطيـة الملونـة، مـن الخامات المحلية بما يتناسب والطينات الزلطية المشكل منهـا الجـسم الخزفـى، ومدى استخدامها معاً فى مجال التعبير الفنى الخزفى، بأسـاليب وطـرق تقنيـة متعددة من خلال حرقة واحدة، بحيث تكون مدخلاً خصباً لدى دارسى وممارسى فن الخزف.
- الكشف عن أساليب وتقنيات الرسوم التعبيرية على أسـطح الأشـكال الخزفيـة المعاصرة باستخدام اللدائن الزجاجية الزلطية الملونة.

فروض البحث:

١- أنه يمكن من خلال التجريب فى الخامات المصرية،التوصل الى مجموعـة مـن اللدائن تصلح فى مجال التشكيل الفنى الخزفى.

٢- أنه يمكن التوصل إلى مجموعة من الأساليب التقنية ،بتحليل الأعمال الفنية لعينة من كبار الخزافين.

حدود البحث:

- تقتصر تلك الدراسة على التجريب فى الخامات الطينيـة المـصرية والأكاسـيد المعدنية الملونة للدائن الزجاجية.

مصطلحات البحث:

اللدائن الزجاجية الزلطية الملونة:

هى عجائن طينية مزججة نحصل عليها من الخلط والتركيب بين الطينات المختلفة الخواص، ذات اللون الأبيض، والرمادى مع مواد مساعدة على الصهر، ومواد مزججة وأكاسيد معدنية ملونة، كل حسب اللون المطلوب تحضيره على أن تكون درجة انصهارها تتراوح ما بين ١١٠٠°م ، ١١٥٠°م لإحداث الطبقة الزجاجية اللامعة بما تتناسب وسطح الجسم الزلطى من حيث درجة الإنكماش والتواؤم بين الجسم والجزء المضاف.

الطين الزلطى:

هى طينات خزفية خالية من الشوائب بنسبة كبيرة بحيث تتلاءم ودرجات الحرارة العالية (حوالى ١٢٥٠°م) بحيث تعطى صلادة وكثافة للجسم بدون حدوث تشوه ويتراوح لونها بين الأبيض والرمادى (Rhodes,1988,36).

منهج البحث:

- يتبع هذ البحث المنهج التجريبى، من حيث قدرته على الملاحظة والتجريب والتأويل، ولذا فهو يرفض كل تأمل أو إغراق فى الغيبيات.ويسعى لدراسة الظواهر موضوع الدراسة بغية دراستها وتفسيرها، وهذا يقتضى بالضرورة جمع المعلومات المتصلة بالظاهرة سعيا نحو التحقق من صحة أو عدم صحة تشكيلة من الفروض وذلك من خلال التجريب والتأويل والتفسير.

- فالمنهج المستخدم إذا يتجه فى هذا البحث إلى الملاحظة والتجريب فى الخامات المصرية فى محاولة للتوصل من خلالها إلى إنتاج خلطات متنوعة من اللدائن الزجاجية الزلطية الملونة، بحيث تتناسب مع الجسم الخزفى الزلطى دون حدوث أى عيوب تتمثل فى التشقق أو الإلتواء أو عدم الالتئام بين الجسمين، أثناء الجفاف والحريق. بما يؤدى إلى توثيق تلك الظواهر وتأكيدها من خلال التجربة.

كما أنه ينتهى إلى حصر وتصنيف لأهم الأساليب التقنية التى استخدمها الفنانون العالميون للدائن الزجاجية الملونة من خلال التحليل الفنى لأهم أعمالهم، سواء من حيث بناء أشكالهم الخزفية أو فى التعبير الفنى على السطح، سعيا نحوالإفاده من التقنيات المستخلصة فى تلك الدراسة، ومحاولة استخدامها بطرق وأساليب عدة فى مجال التعبير الفنى على الجسم الخزفى الزلطى.

وعليه، فإنه فى ضوء هدف البحث ومنهجيته سوف تتجه الخطة التالية فى معالجة البحث:

أولاً: الخامات المحلية المستخدمة فى عمل الطينات الزلطية واللدائن الزجاجية الزلطية الملونة:-

ا. الطينـات:

وهى المادة الأساسية التى يشكل منها الجسم الخزفى، وما يتبعه من تكوينات للحصول على أعلى جودة، من حيث التجانس والجفاف والحريق للتصلب لما تتمتع به من خاصية اللدونة Plastisty، التى تتيح فرص تشكيلها بسهولة بطرق التشكيل المختلفة سواء المجسم منها أو المسطح.

وهذه الخامة توجد بصورة غير منتظمة فى الطبيعة، وقد تكون غير لدنة بالدرجة الكافية أو ليست بدرجة اللون المرغوب فيه، والواضح فى اختلاف اللون من منطقة إلى اخرى يتوقف ذلك على مقدار الشوائب والأكاسيد المعدنية فيها – أو قد لا تناسب درجة التسوية المخصصة لها، بالإضافة إلى اختلاف الخامة المأخوذة من مكان واحد من الناحية الكيميائية أو الفيزيائية. وبصفة عامة، يجب أن تكون الخامات الطينية خالية من الشوائب، ولها قدر معين من اللدونة، ويمكن تحسين لدونه الطينية بإضافة طينة الكرة Ball Clay أو البنتونيت Bentonite. كما ينتج عند جفافها أقل نسبة من التشققات، وللتقليل من عملية التشقق المصاحبة لفترة الجفاف يعتمد إضافة قليل من "السليكا" أو الجروك" وهى عبارة عن بقايا الفخار المحروق بعد طحنيا. والتى يمكن إضافتها للطين لجعلها أكثر مسامية.

وتبعاً لذلك يحدث الجفاف الكلى المنتظم فى كل الأجزاء بالتساوى، كما يتم إضافة بعض المواد المساعدة على الصهر. بغية التوصل إلى درجة التسوية المناسبة، والتى يتعين علينا استخدامها، والتى تناسب نوعية الطينات المستخدمة فى عمل اللدائن الزجاجية وهذا التجانس بين الخامات المكونة للطينات هو ما يبحث عنه الباحث مع الاهتمام بصلابة الجسم بعد الحريق وتماسكه وقوته حتى يتسنى لنا التعامل معه بمعاملات تشكيلية وفنية متعددة تثرى مجال الخزف و لعل من اهم تلك الخامات المحلية طينة الكاولين :

وهذه الطينة هى المادة التى تسمى بالكاولينات والتى تنتج عن التحلل النهائى لعمليات كولنة معادن الفلسبار والصخور النارية الحامضية والمتبقية فى مكان تكوينها على هيئة رسوبيات غير منتظمة من الطين. وتتواجد هذه الطينه فى مصر فى مكانين أساسيين:

أ- طينة الكاولين بسيناء:

حيث توجد في شبه جزيرة سيناء (في وادى بدعة ووادى بـدرة ووادى نتـسم ووادى عجاج)، حيث يحتوى كاولين سيناء على تيتانيا على هيئة معدن الروتيـل، وهـذه تسبب قتامة للون مشغولاته، ويحتوى كاولين سيناء أيضاً على نسب متفاوتة مـن الحديـد ويوجد على هيئة عروق فى أماكن مختلفة فى شبه الجزيرة، يستعمل الكاولين فى صناعة البورسيلان والمنتجات الخزفية البيضاء، كما يصلح فى صناعة الحراريات التـى تنـضج فى درجة حرارة ١٣٠٠° ولذلك يعتمد عليه كمادة أساسية فى تركيبات الطينات الزلطيـة واللدائن الزجاجية الزلطية الملونة، وخاصة الزرقاء والخـضراء والـصفراء، وبعـض الدرجات اللونية الفاتحة والتى تحتاج إلى قاعدة بيضاء خالية من الشوائب التي تؤثر سلبيا على وضوح الألوان.

"فخامة الكاولين المصرى هو ناتج من تحلل بعض الصخور الجرانيتية التي يفقد الفلـسبار فيها كمية من السليكا والقلويات العالقة به، ثم يتحول إلى كاولين ويتركب عادة من سـيليكا وألومنيـا ومنجينيزيا وبوتاسا وغيرها كما يتضح من الجدول التالى (العادلى،٤٨،١٩٧٩).

المكونات	كاولين أسوان	كاولين سيناء
سيليكا	٥٢,٤	٤٩,٦
بوتاسيوم	٢,٠	١,٠
الومنيوم	٣٠,١	٣٦,٠
تيتانيوم	٠,٧	٠,١
صوديوم	٠,٢	٠,٣
حديد	١,٥	٠,٨
مغنيسوم	٠,٤	٠,١
كالسيوم	٠,٨	٠,٣

ب- كاولين كلابشة:

وتوجد في جنوب الوادى بمنطقة كلابشة بأسوان، حيث تحتوى تلك الطينة على ٩٥% من تركيبها معدن الكاولينيت، بالرغم من اختلاف خواصها عن المادة التي تعرف بالكاولين، والتي تلائم التشكيل بطرق التشكيل المعروفة لتميزه بدرجة من اللدونة وقوى ميكانيكية تفيد في مراحل التجفيف، ودرجة نقاء عالية ويتميز "كاولين كلابشة" عن الطينات المحلية الأخرى باللون الأبيض بعد الحريق تحت ظروف حريق معينة، ومن جهة صناع الخزف فإنه يمكن إطلاق تعريف "الطين النارى Fire Clays على هذه المادة وذلك لاحتوائها على نسبة عالية من أكسيد الألومنيوم (٣٧-٣٨%).

التحليل المعدنى (حسب طريقة برول):

كاولينيت ٩٧,١%

كوارتز ١,٤%

فلدسبار ١,٥%

الخواص الطبيعية:

ماء اللدونة: ٢٠-٢٣%.

القوة الميكانيكية ٥,٣ كجم/ سم٢

الإاش ١,٧% (كامل، ١٩٨٧، ١٩)

ويرى الباحث أن معرفة التركيب الكيميائى للطين مهم للتعرف على محتوياته من المواد المساعدة على الصهر، ومقدار ونوع ما يلزم إضافته للعجائن واللدائن الزجاجية الملونة.

٢.المواد الخزفية غير المرنة: وأشهر هذه المواد ما يلى:

أ- الفلسبار: Feld Spar

يوجد بمناطق مختلفة من الصحراء الشرقية وشرق أسوان ويوجد معدن الفلسبار على هيئة عروق وكتل ضخمة فى صخور- البجماتيت تمتد على سطح الأرض من ٢٠-٥٠٠) متر بعرض من (٤-١٠) متر وتتفاوت فى العمق والارتفاع ودرجة الميل (العادلى، ١٩٧٩، ٧٠).

ويضاف الفلسبار للحصول على خلطات من اللدائن الزجاجية تتحمل درجات الحرارة العالية، إلا أن الفلسبار قابل للصهر فى درجات الحرارة العالية، ولذلك يمكننا تكوين خلطات طينية لأجسام تتناسب واللدائن الزجاجية باستخدام طينة لدنة عادية مضافاً إليها كاولين ثم فلسبار. وهو يحتوى على أكسيد الصوديوم أو البوتاسيوم "القلويات" كما يحتوى على بعض الكالسيوم وبعض أكسيد الألومنيوم والسليكون، ويزيد فى بعضه اكسيد الصوديوم ويزيد فى بعضه الأخر البوتاسيوم، وهو قابل للانصهار- بمفرده تحت درجة حرارة ١١٠٠° ، ١٣٠٠°م ويكون عند انصهاره سوائل عالية اللدونة، تتجمد عند التبريد السريع إلى بنية زجاجية وإذا ما أضيف إليه حوالى ١٠% من كربونات الكالسيوم أو مسحوق الطلق تقل درجة انصهاره ٥٠ درجة مئوية، وله مقاومة كيميائية وخواص حرارية، وهو من أنسب المواد المستعملة كمساعدات صهر للدائن الزجاجية الزلطية الملونة.

ومعظم الفلسبار المصرى من النوع البوتاسيومى ويوجد منفرداً على هيئةصخور فلسبارية مثل صخور البجماتيت والآليت (علام،١٩٨٦ ، ٥٤).

ب- الكوارتز: Quartz

يوجد الكوارتز على هيئة عروق أو كتل تمتد باطوال تصل إلى ١٠٠ متر. وهى من الأنواع النقية يحتوى على (٩٧ -٩٨%) سيليكا و٠,١% أكسيد حديد و٠,٥% الومنيا (علام،١٩٨٦ ، ٥٢) ويوجد فى وسط الصحراء الشرقية وشرق أسوان.

ويدخل الكوارتز فى تكوين الجسم الخزفى الزلطى واللدائن الزجاجية الزلطية القابلة للحرارة العالية، وكلما زادت نسبةالكوارتز كلما تحملت الطينة درجات حرارة عالية، وكذلك يمتاز عن غيره من المواد بصغر معامل تمدده الحرارى، وكقاعدة عامة يقل معامل تمدد الأجسام الزجاجية والخزفية بزيادة نسبة الكوارتز أو السيليكا المكونة لمادة الجسم (علام،١٩٨٦ ، ٦٨، ٦٩).

٣- المواد المبيضة للدائن الزجاجية الملونة: وتضم هذه المواد مايلى:

أ- كربونات الكالسيوم:

هذا الاسم يطلق على الحجر الجيرى والاسبيداج وهى لها صفة مساعدات الصهر فى درجات الحرارة المتوسطة والعالية، وتعتبر الكربونات أهم منبع للجير وأكسيد الكالسيوم الناتج من الكربونات من شأنه أن يقلل من سيولة الطلاء الزجاجى ويجعل الطلاء الزجاجى فى حالة تماسك تام مع جسم المصنوع الخزفى. فإضافة كربونات الكالسيوم فى خلطة الطينات الزلطية واللدائن الزجاجية الزلطية تقلل من درجة انصهارها، وتزيد من تماسكها ونصاعة لونها.

ب- حجر الطلق:

يتركب الطلق من سليكات الماغنسيوم المائية $3MgO.\ 4SiO_2.\ H_2O$ وهو ذو لون أبيض ومنه الأبيض النقى أو المخضر أو الرمادى، ويستخدم الطلق فى صناعة

بعض أنواع الطوب الحرارى. ويستخدم أيضاً فى تجهيز طينات الخزف الأبيض، واللدائن الزجاجية الزلطية الملونة كما أن الطينات المجهزة من الطلق تكون على درجة كبيرة من مقاومة التغيرات المفاجئة فى درجات الحرارة، فإن الطلق يستخدم فى صنع الأدوات الكهربية. وتسوى على درجة حرارة منخفضة، ويستخدم أيضاً فى صنع مكملات الأفران" (نورتن، ١٩٨٨، ١٦٠). وهو مناسب لعمل اللدائن الزجاجية الزلطية الملونة لمايتمتع به من تلك الخواص التى من شأنها أن تؤدى إلى التآم الجسم مع اللدائن بصورة جيدة مناسبة لتمدد وإنكماش الجسم لتنفيذ الرسوم التعبيرية على سطح الشكل الخزفى المصنوع من الطينات الكاولينية.

والطينات الطلقية لها أهميتها لأنه يمكن تسويتها عند درجة حرارة منخفضة، وتكون رغم ذلك ذات متانة ملحوظة، وتقاوم درجة الحرارة المفاجئة والتبريد (نورتن ،١٩٨٨، ١٦٢).

٤. ملونات اللدائن الزجاجية:

إن اللون هو الوسيط الجمالى "الخاص" والذى لا يقل أهمية عن خامة الطين عند الخزاف، إذ نرى كثيراً من الخزافين محور الابتكار فى أعمالهم اللون لما له من قيمة فى التعبير عن أفكاره وخيالاته الجمالية.

إن تلوين الخلطات المكونة للدائن الزجاجية الزلطية الفاتحة باستخدام الأكاسيد الملونة والصبغات، تتضح من الجدول التالى حيث يبين أهم العناصر المستخدمة فى تلوين الطينات الزلطية.

العنصر	اللون الناتج
أكسيد الكروم	درجات الأخضر والفستقى
أكسيد الحديديك	الأصفر والأحمر الطوبى والبنى، والأخضر الرمادى فى جو مختزل
أكسيد الأنتيمون	درجات الأصفر
أكسيد الكوبالت	درجات الأزرق والأرجوني والقرنفلى
ثانى أكسيد المنجنيز	درجات الأسود والأرجوانى والبنفسجى
أكسيد النيكل	الزيتونى والرمادى والأسود
أكسيد التيتانيوم	درجات البرتقالى والأصفر والقمحى
أكسيد الفاناديوم	درجات الأصفر والأخضر
أكسيد النحاسيك	الاخضر بدرجاته.

قد أجريت بعض التركيبات باستخدم الخامات المختارة لدراسة إمكانية استخدامها فى إنتاج لدائن زجاجية زلطية ملونة، مع طينات لبناء الجسم من طينة الكاولين المعالجة أيضاً لتتناسب والأفران المحلية، بحيث تتراوح درجات تصلبهما معا ما بين ١١٠٠°م – ١٢٥٠°م بحيث يمكن إنتاج أشكال خزفية ملونة تلوينا ذاتيا سواء أثناء التشكيل أو التطعيم والتكفيت، ويمكن الحصول على تقنيات وتأثيرات لونية متعددة تساعد على تأكيد الرسوم التعبيرية ذات الصفة التشكيلية جمالياً على أسطح المنتجات الخزفية. والجدول التالى يوضح نسب التجارب الناجحة التى توصل إليها الباحث للحصول على لدائن زجاجية زلطية ملونة من الخامات المحلية السابق دراستها وتتناسب وطبيعة المعاملات الحرارية للطينات الكولينية المستخدمة فى التشكيل الفنى وهى:ـ

المجموعة	الاولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	السادسة	اللون
كاولين سيناء	٢٠	٣٠	٢٠	٢٠	٣٠	٢٥	لون أبيض يستخدم في بناء الشكل
كاولين كلابشة (أسوان)	٣٠	٣٣	٣٠	٣٥	٣٤	٤٠	
طين أسوانلى مفروز	١٥	–	١٢	١٠	–	–	
فلسبار	١٥	١٣	١٤	١٠	١٣	١٠	
كوارتز	١٠	١٠	١٢	١٣	١٢	١١	
كربونات كالسيوم	٥	١٠	٨	٧	٧	٩	
حجر الطلق	٥	٤	٤	٥	٤	٥	
أكسيد الحديديك	١٢	–	–	–	–	–	بنى أخضر
أكسيد الكروم	–	١٨	–	–	–	–	أزرق
أكسيد النحاسيك	–	–	٢٠	–	–	–	مخضر
أكسيد المنجنيز	–	–	–	١٥	–	–	بنفسجى
اكسيد الأنتيمون	–	–	–	–	١٨	٢	أصفر
أكسيد الكوبالت	–	–	–	–	–	٢	أزرق

ومن خلال التجريب للحصول على أنسب أجسام خزفية تتوائم وتلك اللدائن الزجاجية الزلطية الملونة هى الأجسام البيضاء الست الموجودة بالجدول والمكونة من كل من كاولين سيناء + كاولين كلابشة + طين أسوانى مفروز + فلسبار + كوارتز + كربونات كالسيوم + حجر الطلق، كل حسب نسبتها بالتركيب المدون، مما يؤدى إلى وجود تناسب تام لعامل الإنكماش سواء أثناء الجفاف أو الحريق، وبما يؤدى أيضاً إلى التلاؤم التام بين تلك الطينات واللدائن الزجاجية التى من نفس التركيبة مضافاً إليها الاكاسيد المعدنية الملونة حسب اللون المطلوب تحضيره وفق النسب المدونة بالجدول

للحصول على العديد من تلك اللدائن بدون حدوث عيوب، سواء من حيث التشقق أو عدم الالتآم بين الجسم واللدائن الزجاجية الزلطية الملونة المستخدمة في تنفيذ التصميمات والرسوم التعبيرية على سطح الجسم الخزفي بطرق وأساليب عدة.

تأسيساعلى ما سبق فإنه من ناحية أخرى لا يمكن تجاهل ذكر عمل" تكلسيس" للأكاسيد المعدنية المستخدمة، لكي نقوم بعملية طرد جميع الشوائب العالقة بالأكاسيد قبل تحضيرها مما يؤكد اللون ويزيد من فعاليته بالتركيب الكيميائي للدائن.

طريقة تحضير اللدائن الزجاجية الزلطية الملونة:

للتحضير يجب اتباع الخطوات التالية:-

١- تجهيز الخامات المستخدمة في التحضير وهي في حالة أتربة.

٢- وزن كيلو جرام من مجموع الخامات المكونة لكل خلطة من اللدائن الزجاجية الزلطية الملونة، مع إجراء خلط جاف لها أولاً.

٣- طحن ودمج الحبيبات مع بعضها البعض، ثم تمريرها من منخل ضيق للتخلص من الحصى والحبيبات الدقيقة التي لا نتمكن من فصلها عن طريق التنقية.

٤- يضاف الماء بكميات مناسبة، وتنقع الطينات وتترك مدة كافية للتجانس والتخمر.

٥- تترك الخلطات في وعاء وتعرض للشمس والهواء للتخلص من الماء الزائد، ثم تعجن الخلطات الطينية، واللدائن الزجاجية الزلطية الملونة كل على حدة بعد ذلك، لطرد الهواء منها وإكسابها التجانس والليونة والمرونة الكافية للتشكيل الفني.

٦- يتم استخدام الطينات واللدائن الزجاجية الزلطية الملونة بعد ذلك بعدة طرق وتقنيات للحصول على الشكل الخزفى، وما يحتوى عليه من رسوم وعناصر خزفية تعبيرية، ثم يترك ليجف جفافًا تامًا، وبعد ذلك يحرق حرقة واحدة على درجة حرارة تتراوح ما بين ١١٠٠°م، ١٢٠٠°م، محدثة شكل زلطى الملمس واللون فى تجانس وتزلط ولمعان دون إضافة طلاءات زجاجية شفافة للجسم، حيث تلعب اللدائن الزجاجية الملونة العنصر اللونى المباشر على سطح الجسم الخزفى لتحقيق القيم والرسوم التعبيرية اللامعة من خلال حرقة واحدة.

أهم خواص وصفات اللدائن الزجاجية الزلطية الملونة التى تم الحصول عليها من خلال التراكيب الكيميائية السابق تحضيرها:

١- ذات لدونة مناسبة لعمليات التشكيل الفنى او التطعيم على الجسم الخزفى أو الدمج مع بعضها البعض أو الضغط داخل القالب الجص بما يتناسب ونوعية التشكيل والتعبير الفنى المراد تحقيقه.

٢- مقاومة للإلتواء وسهولة التشكيل بالطرق والأساليب الفنية المختلفة.

٣- معامل انكماشها قليل جداً ويتناسب تماماً مع معامل انكماش الجسم الخزفى نفسه أثناء التشكيل والجفاف أو بعد الحريق (تحرق مرة واحدة).

٤- تتمتع بقوة تماسك ذراتها وتصلبها بعد الحريق بدون ظهور عيوب من التشقق أو التقشير، مع قلة معامل انكسارها وزيادة تصلبها لما تتمتع به عن خواص الطينيات الزلطية.

٥- تتروح درجة تصلبها عند درجة حوالى ١١٠٠ إلى ١٢٠٠°م.

مما سبق نستطيع أن نتوصل إلى ما يلى:

إمكانية الحصول على لدائن زجاجية زلطية من الخامات المحلية بتراكيب وطرق مختلفة تسهم فى مجال التعبير الفنى الخزفى وتحرق حرقة واحدة.

وعليه تتأكد مصداقية الفرضية الأولى للدراسة والتى تنص على : أنه يمكن من خلال التجريب فى الخامات المصرية ، التوصل إلى مجموعة من اللدائن تصلح فى مجال التشكيل الفنى الخزفى.

التقنيات والأساليب الأدائية المتعددة لاستخدام اللدائن الزجاجية الزلطية الملونة فى مجال التعبير الفنى:

تعدد أساليب وتقنيات معالجة اللدائن الزجاجية فى مجال التعبير الفنى ولعل فى مقدمتها ما يلى:

١- طريقة الحبال:

لقد استخدم العديد من الفنانين الخزافين طريقة الحبال فى إنتاج أعمالهم الخزفية وذلك عن طريق عمل العديد من اللدائن الزجاجية الزلطية الملونة، وضغطها براحة اليد للحصول على ألوان عدة من الحبال، ثم يقوم بتشكيلها على هيئات وزخارف مختلفة. ومنهم من يقوم بضغط تلك الحبال داخل قالب الجص عن طريق التشكيل المباشر مثل الفنانة المجرية" أديت بوكران" Edit Bukatan. ثم تركها تجف جفافًا تامًا، ثم تقوم بحرقها حرقة واحدة عند درجة حرارة ١٢٠٠°م فيتصلب الشكل وتظهر كل عجينة لونية بلونها الذى اكتسبته من خواص الأكاسيد الملونة السابق ذكرها، محدثة قيما لونية وخواص تعبيرية نابعة من فكر وأسلوب الفنانة شكل (١) (Gibson,1989,78).

٢. طريقة التشكيل بعجلة الخزاف:

توضع قطع من اللدائن الزجاجية الزلطية فوق بعضها البعض بسمك وارتفاعات وانخفاضات مختلفة مما تعطى خطوطًا ومساحات لونية، وتثبت على عجلة الخزاف، ثـم يقوم الفنان بإنتاج الشكل، ويتركه حتى مرحلة التجليد، ثم يكشط السطح الخارجى محـدثا تأثيرات متداخلة للدائن الزجاجية الملونة مع التأكيد على التصميم والتعبير الفنـى الـذى يجمع بين عنصرى الخط والمساحة فى تداخلات تناغمية ذات قيم فنية جمالية عالية. ثـم تحرق حرقة واحدة لإحداث التزجيج الذاتى وذلك بعد الجفاف التام للشكل، حيـث نلمـس ذلك فى أعمال الفنان "سون هينج" Soon Hyung (Gibson,1989,92) شكل (٢).

٣. طريقة الترخيم Marbling

يتم استخدام اللدائن الزجاجية الزلطية الملونة لإحداث الترخيم فيتم عـن طريـق وضع قطع من اللدائن ذات الألوان المختلفة بجوار بعضها البعض بمـساحات وخطـوط وارتفاعات مختلفة، ثم الضغط عليها باستخدام رول من الخشب لفرد تلك الرسـوم علـى هيئة شريحة، ثم ضغطها داخل قالب من الجص، عن طريق تجميع الأشكال حتى نـصل للشكل المطلوب، ثم نقوم بعملية التجفيف البطىء للشكل، ثم الحريق حرقة واحدة، نحصل من خلالها على تأثيرات فنية للترخيم نتيجة تداخل الألوان والخطوط معطية تجزيعات فنية مقصودة من قبل الفنان، مثـل شـكل (٣) للفنـان "روبـين هـوبر" Robin Hopper (Clark,1990,38).

٤. طريقة التشكيل بالشرائح مع الاختزال للحصول على البريق الفلزى:

لقد قدم لنا الكثير من الفنانين المعاصرين العديد من التقنيات الخزفيـة باسـتخدام

اللدائن فى بناء أشكالهم الخزفية فمنهم الفنان الإنجليزى "ماريون جانس" وميكى إيفريت"، عن طريق فرد قطع اللدائن الزجاجية الزلطية الملونة بسمك واحد، وألوان متعددة كل على حدة، وكتل من اللدائن البيضاء ودمجها مع بعضها البعض حسب التصميم المطلوب، ثم يتم تقطعيها عرضيا وطوليا للحصول على التصميم. ثم وضع قطعة من النايلون على السطح وضغطها باستخدام الإسطوانة الخشبية ليتيح للذرات أن تندمج وتتناسب مع بعضها البعض، ثم تستخدم بعد ذلك فى التشكيل الفنى الخزفى، عن طريق تقطيع الشرائح وتركيبها بنظم بنائية معينة أو إحداث تداخلات تكوينية متعددة نحصل من خلالها على أوانى خزفية مصنوعة من لدائن زجاجية زلطية ملونة، ذات تصميمات فنية مقصودة مثل شكل (٤) للفنان الكورى "شيم جى سو"JIs00 ,Shim (Birks,2001,11). حيث استخدم أيضاً الاختزال عن طريق الكربون، وكل ذلك فى حرقة واحدة لإحداث البريق الفلزى على سطح الإناء الخزفى للدائن الزجاجية الزلطية الملونة.

٥ـ طريقة التعبير الفنى باللدائن الزجاجية الزلطية الملونة:

وتضم هذه الطريقة ما يلى:

أ- التعبير الفنى على الشكل المسطح:

يتم تطبيق تلك الطريقة بالخطوات التالية:-

- عمل مجموعة من الحبال والشرائح بألوان مختلفة من اللدائن.
- تثبيت قطعة من البلاستيك على سطح من الخشب المستوى.
- فرد قطعة رقيقة من اللون الأبيض من اللدائن الزجاجية وتثبيتها على سطح البلاستيك.

- ترتيب العناصر الأساسية من خطوط ومساحات مختلفة من اللدائن الملونة على السطح مع مراعاة التصاق الجزء بالكل عن طريق الضغط، مع إمكانية عمل مستويات بارزة وغائرة فى التعبير الفنى للتكوين.
- ترك البلاطة بعد التشكيل تجف ببطء شديد حتى لا يحدث التواء أو تشقق لسطح البلاطة المنفذ عليها التعبير الفنى.
- تحرق بعد ذلك حرقة واحدة على درجة حرارة حوالى ١١٠٠-١٢٠٠°م. حتى تتصلب وتصبح بلاطة مزججة لونيا.

ب- التعبير الفنى عن طريق الضغط فى القالب:

- يتم إنتاج الأشكال الخزفية بتلك التقنية باتباع الخطوات التالية:-
- تحضير قالب من الجص المفرغ للشكل المطلوب الحصول عليه، ومكون من أجزاء، عند تجميعه يعطى لنا الشكل المطلوب.
- تحضير الرسم التعبيرى المراد تطبيقه على ورق مقوى، ثم نقوم باستخدام اللدائن الزجاجية الملونة وترتيبها ودمجها بألوانها وفقاً لما يراه الفنان الخزاف على سطح الورق، محدثة ذلك الرسم، ثم نقوم بضغطها بواسطة رول خشبى للسماح للدائن بالتداخل والاندماج مع بعضها البعض محدثة تأثيرات فنية تعبيرية خاضعة لفكر وأسلوب الفنان التعبيرى بطريقة مباشرة.
- يقطع الرسم التعبيرى المنفذ باللدائن الزجاجية الملونة على الورق إلى مساحات صغيرة، ثم توضع داخل أجزاء القالب الجصى الممثل لشكل الإناء المطلوب الحصول عليه، حتى ننتهى من تجميع كل أجزاء الإناء، مع تلحيم جميع تلك الأجزاء حتى يصبح الشكل متكاملا داخل قالب الجص.

- بعد أن يتم تجليد الشكل الخزفي من الداخل نقوم بنزع القالب منه وتركه حتى يجف ببطء شديد، وعدم تعرضه للهواء المباشر.
- بعد الجفاف التام يحرق في فرن كهربائي على درجة حرارة تتراوح ما بين ١٠٥٠ إلى ١١٠٠°م حتى يتصلب، وتظهر الرسوم التعبيرية المقصودة وهي لامعة كطبقة زجاجية من حرقة واحدة/ مع الوضع في الاعتبار عند الحريق أن يتم تدريج الحرارة لفترات طويلة حتى لا يحدث أي عيوب بالجسم الخزفي. وخير مثال على ذلك ما قدمته لنا الفنانة الخزافة "جين بيزر"Jene Peiser شكل رقم (٥): (Nelson,1994,104).

ومع تعدد الطرائق السابقة فإننا يمكن التوصل إلى مزاوجة بين مزايا كافة الطرائق واتباعها على النحو التالي:

يمكن الجمع بين أكثر من تقنية وطريقة في شكل خزفي واحد، وهذا يرجع لأسلوب الفنان واتجاهه التعبيري الفني، ونوعية المنتج وأساليبه الصياغية من حيث الشكل المطلوب، والمضمون التعبيري المرتبط به، حيث يمكن عمل لدائن زجاجية بطريقة التطعيم في جسم الشكل الخزفي، عن طريق الحفر في الجسم ثم تطعيم تلك المناطق باللدائن الملونة. مما يؤكد على فلسفة الفنان في التعبير الفني، ثم كشط تلك التصميمات محدثة تأثيرات لونية تعبيرية خاصة بأسلوب الفنان التعبيري، ويمكن أن يتم ذلك أيضاً على أرضية سوداء أو زرقاء من طينات الجسم السابق إجراء التجارب عليها بالجدول وحازت على نجاح كبير في التشكيل والتماسك والارتباط بينها وبين اللدائن الزجاجية الملونة في جميع مراحل التشغيل والحريق.

ويؤكد الباحثان على بعض الملاحظات التي يجب مراعاتها عند استخدام اللدائن الزجاجية الزلطية الملونة، في إنتاج الشكل الخزفي من اللدائن السابق تكوينها وتجربتها. أن هذه الطرق المتعددة تسمح للخزاف بمقدار كبير من السيطرة أكثر من المتاح في كل

تقنية علي حدة، كما أنها تتطلب قدراً كبيراً أثناء الجفاف. من العناية والحرص أثناء العمل وصبراً كبيراً، وهذا يرجع إلى طبيعة التقنية، حيث أن نسب الإنكماش تعتمد على توحيد نسبة تركيب خلطة اللدائن الزجاجية الزلطية الملونة مع التوافق بين الألوان ودقة الالتصاق بين المساحات مما تؤكد على قدرة وتحدى الخزاف مع الخامة للوصول إلى أعلى كفاءة فى التشكيل.

كما أن عمليات التجفيف للأشكال المنتجة بتلك التقنيات يجب أن تتم ببطء شديد وبالتدريج، حتى لا تحدث تشققات أو انفصال للأجزاء التى يتم التشكيل بها، كما أن عملية البناء التدريجية لها ميزة خاصة، حيث يستطيع الخزاف ضبط التصميم والسيطرة عليه ـ كما يجب الاهتمام بالحريق البطىء حتى الوصول إلى الدرجة المناسبة للتسوية بدقة، حتى نستطيع الحفاظ على أشكالها بدون تشوه، حيث يرجع ذلك إلى نسبة الأكسيد المعدنى الملون المستخدم فى خلطة اللدائن الزجاجية الزلطية الملونة. كما تتفاوت درجات اللون من حيث الخلط ونسبته فى التركيبة وقربه من النار أثناء التسوية، فهى متغيرات ذات تأثيرات فنية تظهر على الشكل بدون قصد ولكن مع التجريب المستمر يمكن التحكم فيها.

ومن النماذج التى انتجاها الباحثان من خلال استخدام اللدائن الزجاجية الملونة من التراكيب الكيميائية التى أثبتت نجاحها فى هذا البحث بطرق وأساليب تقنية مختلفة. وقد أثبتت فاعليتها فى مجال التشكيل الفنى التعبيرى، وصولاً للشكل المطلوب وفق المعايير السابق ذكرها سواء التجفيف أو الحريق وهى الأشكال (٦، ٧، ٨، ٩).

وهذا يحقق الفرضية الثانية التى تنص على أنه يمكن التوصل إلى مجموعة من الأساليب التقنية بتحليل الأعمال الفنية لعينة من كبار الخزافين،ومن ثم بلورتها ضمن تقنية موحدة تسهم فى التوسع فى استخدام الإمكانات الفنية والتعبيرية فى مجال الإنتاج الخزفى

النتــائـج:

أهم ما خلص إليه الباحث من نتائج ما يلى:-

١- إن عمليات التجريب فى الخامات المحلية للتوصل من خلالها إلى لدائن زجاجية زلطية ملونة لهى من الأمور الهامة في مجال تعلم الخزف، حيث يقدم التجريب دائما الجديد من الأفكار التى تكون نواة لبداية التعامل مع الطبيعة ومـا تحتويـه من إمكانيات يمكن استغلالها فى مجال التعبير الفنى الخزفى.

٢- إن التجريب في الخامات المحلية هو المصدر الأساسى للاستغلال المتعدد لها فى مجالات فن الخزف.

٣- إن التوصل إلى خلطات متنوعة للدائن الزجاجية الزلطية ذات الألوان المختلفـة يمكن تشكيلها بطرق متنوعة وحرقها حرقة واحدة لهى، من الأمور التى تنمـى حب التجريب والإبداع لدى متعلم الخزف.

٤- إن تحليل الأعمال الفنية الخزفية المعاصرة التى استخدم فـى إنتاجهـا اللـدائن الزجاجية كشفت لنا العديد من الطرق والأساليب الأدائية التـى تكـون مـدخلاً خصباً وتقدم حلولاً ميسرة لدارسى فن الخزف.

التوصيات:

١- التأكيد على أهمية التجريب في مجال الخامات البيئية لتكشف إمكاناتهـا الفنيـة والتشكيلية المتعددة، وما يمكن أن تضيفه من حلول فنية جديـدة، فـى محاولـة لاكتشاف التقنيات المعاصرة فى مجال اللدائن الزجاجية الملونـة مـع إمكانيـة الاستفادة منها فى المجال التطبيقى الصناعى.

٢- تأصيل وتفعيل دور البحوث التجريبية التطبيقية أمام الباحثين في مجال الخزف، للنهوض بمستوى إعداد برامج التعليم الفنى التقنى بالتعليم العالى وربطها بالتطور الصناعى.

٣- الاهتمام بتوظيف الأساليب التقنية الفنية المستخلصة فى البحث بمجال التعبير الفنى بمناهج تعليم الخزف بكلية التربية الفنية.

٤- التأكيد على هتمام أستخدام اللدائن الزجاجية الزلطية الملونة فى إنتاج الكسوات الجدارية التعبيرية فى القرى والمدن السياحية لإضفاء الطابع الجمالى والمحافظة على المبانى من عوامل التعرية لتصلبها ومتانتها ومقاومتها للظروف المناخية.

المراجع

أولاً: العربية

١- كمال، محمد (١٩٩١)؛ تاريخ الفن المصرى القديم: القاهرة، مكتبة مدبولى.

٢- العادلى ، تهانى محمد نصر (١٩٧٩) ؛ الخزف الحجرى فى مصر: رسالة ماجستير، جامعة حلوان – كلية الفنون التطبيقية.

٣- علام ، محمد علام (١٩٨٦)؛ علم الخزف: الجزء الثانى، ط٣ (القاهرة)، مكتبة الأنجلو المصرية.

٤- كامل ، عبد العزيز (١٩٨٧)؛ طينة الكاولين ودورها فى المجال الصناعى: (القاهرة)، المركز القومى للبحوث، قسم الحراريات.

٥- نورتن . ف.، (١٩٨٨)؛ الخزفيات للفنان الخزاف، ط٣، ترجمة سعيد الصدر، (القاهرة، دار النهضة العربية).

ثانياً: الأجنبية

1- Waller Jane: (1998); The complete potter, Hand Built ceramics, London. Thames and Hudson.

2- David Rhodes (1998); Stonware and potcelain, London. Thames and Hudson.

3- Nelson Glenn C; (1994); Ceramics A potters, (New York, Hand Book, Halt Rineharat and Winston).

4- Gibson John: (1989); Contemporary decoration (Pennsylvania, Rahnor)

5- Clark Kennth; (1990); Potters Manual (UK, London, Cartwell Books).

6- Birks Tony: (2001); The complete Potters' (UK, London, Studies Vista).

دور الثقافة المعلوماتية
فى تفعيل أداء القطاع التعليمى

د. محمد أحمد إسماعيل*

مقدمة

تحتل المعلومات مكانة بارزة باعتبارها مورداً ومطلباً للتقدم فى المجتمع، فهى أحد أهم الركائز الأساسية التى ترتبط بمختلف المجالات المجتمعية، والمؤثرة فيها وبتطور التكنولوجيا، وظهور الانترنت، تغيرت طبيعة المعلومات، وطرق البحث عنها والحصول عليها، واستخدامها، وواكب ذلك تغير فى المفاهيم والممارسات وفقاً لطبيعتها، ومنطقية تناسبها.

ومع كل هذه المستحدثات تشكلت طفرة معلوماتية كبيرة اقتضى التعامل معها ضرورة إتقان المهارات، بهدف الولوج إلى عصر المعلومات Information Age الذى يتيح لأفراده كافة الإمكانات اللازمة للوصول إلى المعلومات، واكتسابها وإنتاجها، واستثمارها الاستثمار الأمثل.

ولتحقيق ذلك كان لابد من تفعيل الثقافة المعلوماتية لأداء القطاع التعليمى بكافة مستوياته، وأنواعه، ولجميع مفرداته، بحيث يكون المنتج التربوى مثقفاً وناضجاً معلوماتياً قادراً على تحقيق حاجاته المعلوماتية، ولديه الاستقلال التام، والكفاءة التى تمكنه من التعلم الذاتى Self Learning ومدى الحياة Life Long Learning .

ومن هنا تجسد مفهوم الثقافة المعلوماتية Information Culture وانتشر بشكل سريع مشكلاً جوانب قوة لمن يمتلك مهاراتها، الأمر الذى دفع الباحث إلى معرفة دورها فى تفعيل أداء القطاع التعليمى.

---

* مدرس بكلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس

وذلك من منطلق أن الثقافة المعلوماتية محور أساسي للتنمية الحديثة، والأفراد هم وسيلة تحقيق هذه التنمية، ومن ثم فعلى القطاع التعليمي بكافة مؤسساته القيام بدور كبير، وفاعل في غرس مبادئ التوعية بالثقافة المعلوماتية تعليماً وتطبيقاً، مما يقتضي دمجها مع المقررات والمناهج الدراسية، والوسائط المتعددة والإدارة والطالب والمعلم لرفع كفاءة وجودة هذا القطاع التعليمي.

ومما سبق يتضح أن تفعيل الثقافة المعلوماتية ليس هدفاً في حد ذاته، وإنما وسيلة لإنتاج منتج تربوي مثقف معلوماتياً قادر على تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع المعاصر. مما يظهر ضرورة تفعيل القطاع التعليمي، والتعريف بمفهوم مجتمع المعلومات ومقوماته ونظرياته، وأبرز برامج التوجه نحوه، والعوامل التي أدت إلى الاهتمام به في المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى توضيح دور الثقافة المعلوماتية لتفعيل أداء القطاع التعليمي لإنتاج منتج تربوي بكفاءة وفعالية.

مشكلة الدراسة

أدى التقدم العلمي، وظهور التكنولوجيا بشكل متزايد من ناحية واعتماد الكثير من المهن على المعلوماتية من ناحية أخرى إلى تدعيم مكانة المعلوماتية في المجتمع، حتى أصبحت الثقافة المعلوماتية، وقيمتها محل اهتمام الكثير من المجتمعات في الوقت الحاضر، مما يستدعي ضرورة استخدام الثقافة المعلوماتية "مهاراتها وعملياتها وأدواتها" بما لها من كفاءة وفعالية في أداء القطاع التعليمي.

لذا كان لزاماً على تلك المؤسسات التعليمية أن تستعين بهذه الثقافة كما أشارت نتائج العديد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية – منذ العقد الأخير – إن جل هذه الدراسات قد اتفقت على أن القطاع التعليمي بما فيه من طلاب، وباحثين، ومقررات

دراسية، وإدارة تربوية فى حاجة إلى تفعيله بالثقافة المعلوماتية؛ لإحداث المهارات المعلوماتية لدى المتعلم. الأمر الذى أدى إلى ضرورة التعرف على كيفية تفعيل أداء القطاع التعليمى بواسطة الثقافة المعلوماتية، ولذلك تطرح الدراسة الحالية التساؤل الرئيسى الآتى:

ما دور الثقافة المعلوماتية فى تفعيل أداء القطاع التعليمى؟

ويتفرع منه طرح التساؤلات الفرعية الآتية:

١. ما مفهوم مجتمع المعلومات؟ وما أهم مقوماته ونظرياته؟
٢. ما أبرز برامج التوجه نحو مجتمع المعلومات؟
٣. ما أهم المتغيرات المجتمعية التى أدت إلى زيادة الاهتمام بدور الثقافة المعلوماتية فى تفعيل أداء القطاع التعليمى؟
٤. كيف يمكن تفعيل الثقافة المعلوماتية فى أداء القطاع التعليمى؟

أهداف الدراسة

١. معرفة مفهوم مجتمع المعلومات وأهم مقوماته ونظرياته.
٢. الكشف عن أهم برامج التوجه نحو مجتمع المعلومات.
٣. الكشف عن أهم المتغيرات المجتمعية التى أدت إلى زيادة الاهتمام بدور الثقافة المعلوماتية فى تفعيل أداء القطاع التعليمى.
٤. معرفة الكيفية التى عن طريقها وبها يتم تفعيل أداء القطاع التعليمى.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفى والتحليلى لملاءمتهما لطبيعة الدراسة، وأهدافها، ولتأصيل المفاهيم المرتبطة بموضوع الثقافة المعلوماتية، وكيفية تفعيلها للقطاع

التعليمي معتمدا على أحدث الأبحاث التربوية فى هذا المجال، والذى من خلاله تم دراسة آليات توظيف الثقافة المعلوماتية لتفعيل أداء القطاع التعليمي

الدراسات السابقة

يوصف العصر الحالي بأنه عصر "المعلومات" الذى يتطلب الوعى المعلوماتى للتعرف على الحاجة إلى المعلومات، والقدرة على البحث عنها، والوصول إليها، وتقييمها ونقدها واستخدامها بكفاءة وفاعلية، ولذلك فقد نشرت العديد من الدراسات، والبحوث والمقالات العلمية، وعقدت العديد من المؤتمرات التى تناولت الثقافة المعلوماتية.

وفيما يلى عرض لبعض الدراسات السابقة التى أتيح للباحث الحصول عليها، والتى ترتبط بالدراسة الراهنة، وتعين على تحقيق أهدافها، وقد تم تصنيفها إلى دراسات عربية، ودراسات أجنبية كما يلى:

أولاً: الدراسات السابقة العربية

ويعرضها الباحث من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو التالى:

١. دراسة عبير عبد العال، ٢٠٠٣ بعنوان: دور المكتبات فى محو الأمية المعلوماتية البيئية: دراسة مسحية لأنشطة عينة من المكتبات العامة بمحافظة القاهرة، والجيزة.

وهدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة علم البيئة، ومدى التداخل مع العلوم الأخرى، ومحو الأمية المعلوماتية البيئية، وعلاقتها بمنظومة التنشئة والثقافة والتعلم فى المجتمع، ودور وسائل الإعلام الجماهيرية فى التوعية البيئية، ومقارنتها بدور المكتبات العامة فى نفس المجال، والكشف عن دور التقنيات، والخدمات البيئية ببعض المكتبات

العامة بمحافظتى القاهرة، والجيزة فى التنوير الثقافى والمعلوماتى البيئى. وانتهت الدراسة بوضع مجموعة مقومات لبرنامج قومى للتطوير والتنوير المعلوماتى البيئى.

٢. دراسة أمنية خير، ٢٠٠٤ بعنوان: الوعى المعلوماتى لدى الباحثين فى محافظة الإسكندرية: دراسة ميدانية لتحليل الاتجاهات، والمشكلات.

وهدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة الوعى المعلوماتى لدى الباحثين من طلاب الدراسات العليا، ومعاونى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسكندرية والأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا، وأكاديمية السادات للعلوم البحثية، وكذلك التعرف على مهارات الوعى المعلوماتى، وطرق تنميتها. وخرجت الدراسة بالنتائج الآتية:

- أن هناك نسبة ٦٢,١١% من الباحثين لديهم القدرة إلى حد ما على التحديد الواضح، والدقيق للمعلومات من أجل حل المشكلات العلمية، واتخاذ القرارات السليمة.
- أن هناك بعض الصعوبات التى تواجه الباحثين أثناء بحثهم عن المعلومات ومصادرها. وتحديداً تلك الصعوبات المتصلة بالمكتبات وما تقدمه من خدمات.
- انخفاض قدرة الباحثين إلى حد ما على توثيق البيانات الببليوجرافية الخاصة بالمصادر. التى استقوا منها معلوماتهم بنسبة ٤٦,٨٤%.

٣. دراسة داليا الشافعى، ٢٠٠٥ بعنوان: الأمية المعلوماتية فى المجتمع الجامعى بالقاهرة: دراسة ميدانية. وهدفت الدراسة إلى:

١. معرفة مظاهر الأمية المعلوماتية، وتحديد أسبابها وسبل علاجها لدى طلاب المرحلة الجامعية الأولى، والدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس بكليات الآداب والزراعة والتربية بجامعات القاهرة، عين شمس، والأزهر.

٢. الكشف عن مدى توافر المهارات المعلوماتية بين الطلاب، ومعرفة الدور الذى يقوم به كل من أعضاء هيئة التدريس وأمناء المكتبات الجامعية، في محو الأمية المعلوماتية. وخرجت الدراسة بالنتائج الآتية:

١. أن من أهم مظاهر الأمية المعلوماتية فى المجتمع الجامعى انتشار الأمية الحاسوبيه بين طلاب الجامعة، مما يعد من معوقات البحث العلمى.

٢. أن نقص المهارات المعلوماتية لدى الطلاب، وعدم وجود أساس موحد بين المكتبات الأكاديمية، يتم به التعريف بالمكتبة وخدماتها، يعتبران من أهم أسباب انتشار الأمية المعلوماتية.

٣. وأن هناك فروقًا فردية بين الطلاب فيما يتعلق بالمهارات المعلوماتية، ترجع إلى طبيعة التخصص الدراسى (علمى- نظرى).

٤. دراسة مجدى إبراهيم، ٢٠٠٥ بعنوان: محو الأمية المعلوماتية، وهدفت الدراسة إلى:

١. الكشف عن الصعوبات التى تعانيها المكتبة المعاصرة فى التعامل مع المجتمع الأمى.

٢. تحديد مفهوم محو الأمية المعلوماتية، والمجتمع الأمى.

٣. تحديد عناصر مشكلة الأمية القديمة، والمعاصرة، وتحليلها واستنتاج منهج للتعامل معها.

وانتهت الدراسة إلى مجموعة من الغايات، والآليات التى تساعد على التعامل مع هذه المشكلة.

٥. دراسة أحمد ميرغني، ٢٠٠٦ بعنوان: دور المكتبات ومراكز المعلومات في تنمية ثقافة المعلومات. وهدفت الدراسة إلى:

١. معرفة أثر استخدام تقنيات المعلومات والانترنت، والوسائط المتعددة، وغيرها في بث ثقافة المعلومات بين أفراد المجتمع.

٢. التعرف على مدى اهتمام مؤسسات المعلومات في دول مجلس التعاون في الأخذ بهذه التقنيات، واستخدامها وتوظيفها على أسس منهجية، وخطط مدروسة للارتقاء بالوعي بين جمهور المستفيدين من خدماتها في أوساط المجتمع. وخرجت الدراسة بالنتيجة الآتية:

إن توافر البرامج، والخدمات التي تدعم التوجه نحو ثقافة المعلومات، وتقويته من شأنه إزالة الأمية المعلوماتية وتعزيز ثقافة المعلومات.

٦. دراسة يونس الشوابكة "و" وليد علي، ٢٠٠٦ بعنوان: اتجاهات طلبة السنة الأولى في جامعة الإمارات العربية المتحدة نحو برنامج الثقافة المعلوماتية في مكتبات الجامعة.

وهدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلاب السنة الأولى بالمرحلة الأولى نحو برنامج الثقافة المعلوماتية لتحديد نقاط القوة، والضعف، لتطويره بما يتناسب مع تطور المناهج الدراسية، وما تشهده المكتبات الجامعية من تطور في مجال تكنولوجيا المعلومات. وخرجت الدراسة بالنتائج الآتية:

١. أن اتجاهات الطلاب نحو البرنامج كانت إيجابية في المجالات المتعلقة بالتعرف على مكتبات الجامعة ومصادرها واكتساب مهارات البحث، واستخدام الفهرس

الآلى، ولكنها كانت أقل إيجابية فيما يتعلق باستخدام الخدمات الآلية والمجموعات الخاصة.

٢. هناك حالة من الرضا العام من جانب الطلاب عن البرنامج.

٣. أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات، فى المجالات الأربعة (التعرف على مكتبات الجامعة ومصادرها، واكتساب مهارات البحث، واستخدام الفهرس الآلى، والمجموعات الخاصة) لصالح الطلاب.

٤. أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الطلاب تبعا للتخصص الدراسي لصالح طلاب التخصصات الأدبية.

٧. دراسة مطيران العزلي، ٢٠٠٧ بعنوان: إدارة المعلومات والمعرفة في مجتمع الخليج العربي.

وهدفت الدراسة إلى السعي لتحقيق مجموعة من الأهداف الأساسية التى يمكن إيجازها بتقديم إطار نظرى متكامل عن مفهوم إدارة المعلومات (البنيسة التحتية لنظم المعلومات، وتشييد المعلومات، الدور الإستراتيجي لنظم المعلومات الإدارية، وأهمية التخطيط الإستراتيجي للمعلوماتية) وإدارة المعرفة (إستراتيجية إدارة المعرفة، وإدارة نظم المعرفة، (عمليات إدارة المعرفة)، وتحليل دور إدارة المعرفة فى تطوير الموارد البشرية بالمنظمات، ورفع إنتاجية وكفاءة الفرد، وتحديد الآثار الإيجابية الناتجة عن تطبيقها. وخرجت الدراسة بالنتائج الآتية:

١. أن هناك أهمية للمشاركة بالمعرفة، كما أن هناك مجموعة أسباب يمكن أن تحول دون المشاركة بالمعلومات، والمعرفة.

٢. أهمية التركيز على المشاركة فى للرأسمال الفكرى البشرى، وضـــرورة بناء مستودع المعرفة Knowledge Repository وضرورة تحـــديث المعلومات بشكل دورى، والاعتماد على الشراكة فى الاقتصاد المعرفى.

٨. دراسة حنان الصادق بيزان ٢٠٠٨ بعنـوان الاتجاهات الحديثة فى برامج تعليم علوم المعلومات، والمكتبات والأرشيف: نحو رؤية إستراتيجية للتحديث. وأهداف الدراسة:

محاولة استقراء أبعاد تطوير وتحديث برامج تعليم علوم المعلومـــات والمكتبـــات والأرشيف- كاستجابة ضرورية لمتطلبات التوظيف في سوق العمل، مجتمع المعلومـــات والمعرفة – من خلال تحليل التطورات المجتمعية وتأثيراتها المهنيـــة لاســـتنباط رؤيـــة إستراتيجية لاعادة هيكلة التخصص وتحديثه.

وخرجت الدراسة باقتراح إستراتيجية استشرافية للتحـــديث كرؤيـــة اســـتنباطية لتخطيط نوعية المخرجات كما ينبغى أن تكون من أجل الكشف عن دقائق الأمور، والقدرة على تكوين رؤية استنباطية واضحة شاملة وإلمام أعمق يفيد فـــى وضـــع المقترحـــات، وتحديد ملامح التصورات عند وضعها موضع التنفيذ الفعلى.

٩. دراسة عـادل سالم موسى معايعـه، ٢٠٠٨ بعنـوان: إدارة المعرفـة، والمعلومـات فـى مؤسسات التعليم العالي: تجارب عالمية. وهدفت الدراسة إلى:

١. إلقاء الضوء على الاتجاهات الحديثة لمؤسسات التعليم العالى، في ضوء التطورات المعرفية، والتكنولوجية الحديثة، وتسليط الضوء علـــى بعـــض الـــنظم، والنمـــاذج العالمية الجديدة لإدارة المعرفة ونظم المعلومات فى مؤسسات التعليم العالى، والتى يمكن أن تتبناها مؤسسات التعليم العالى فى الأردن.

٢. لفت نظر أصحاب القرار فى التعليم العالى لأهمية إيلاء الاهتمام لإدارة المعرفة، وتكنولوجيا المعلومات بمفهومها الحديث، ودورها فى بناء مجتمع المعرفة.

٣- توضيح التحديات التى تواجه مؤسسات التعليم العالى في الأردن.

٤- التعرف على الاتجاهات الحديثة فى إدارة المعرفة فى مؤسسات التعليم العالى.

٥- بيان مفهوم مؤسسات التعليم العالى الافتراضية، والكيفية التى يتم فيها التعليم.

٦- تقديم بعض المقترحات لتطوير مؤسسات التعليم العالى فى ضوء التطورات العلمية، والمعرفية والتكنولوجية، استناداً إلى التجارب السابقة.

وتوصلت الدراسة إلى: وضع تصور مقترح لتطوير مؤسسات التعليم العالى بالأردن، فى ضوء التطورات العلمية، والمعرفية والتكنولوجيا، استناداً إلى التجارب العالمية فى هذا المجال مثل تجربة الولايات المتحدة، وكندا، واليابان، والمملكة المتحدة".

ثانياً: الدراسات السابقة الأجنبية

وسوف يعرضها الباحث من الأقدم إلى الأحدث على النحو التالى:

١. دراسة لويد فيلدمان وجانيت فيلدمان Lioyd Feldmann & Janet Feldmann: ٢٠٠٠ بعنوان: "تنمية مهارات محو الأمية المعلوماتية لطلاب الجامعة المبتدئين فى تكنولوجيا الهندسة التقنية".

وهدفت الدراسة إلى تصميم مشروع Rationale Project يهتم بزيادة مهارات البحث عن المعلومات لدى الطلاب ووعيهم بمصادر المعلومات الأخرى فى التقنية. ويعمل على تكامل مهارات الاتصال والبحث عن المعلومات مع المناهج والمقررات الدراسية، بهدف إكساب الطلاب الجدد المهارات الأساسية التى يحتاجونها للحصول على المعلومات المطلوبة، ولتشجيعهم على البحث الدقيق فى موضوعات اهتماماتهم.

وتوصلت الدراسة إلى أن ١٠% من الطلاب فقط هم من لديهم القدرة على استخدام المكتبة، والبحث فيها، والمعرفة بكيفية الحصول على المصادر.

٢. دراسة إليزابيث هارتمان Elizabeth Hartmann، ٢٠٠١ بعنوان: "فهم محو الأمية المعلوماتية . إدراك الطلاب الجامعيين بالسنة الأولى الدراسية بجامعة . ألارتا – بأكاديمية جامعة ألارتا".

وهدفت الدراسة إلى تصميم مشروع اهتم بتصورات طلاب المرحلة الجامعية فى فهم مهارات الوعى المعلوماتى، بهدف قياس قدرة برنامج المهارات المعلوماتية الذى تقدمه جامعة Ballarta لطلاب السنة الأولى. وخرجت الدراسة بالنتيجة التالية:

أن الطلاب – عينة الدراسة – يعتبرون مهارات الوعى المعلوماتى مهمة ولكن بالقدر الذى يطلب منهم فى أبحاثهم ودراساتهم الأكاديمية فقط.

٣. دراسة كارل باول وجين سميث Carol Powell & Jene Smith، ٢٠٠٣ بعنوان: "مهارات محو الأمية المعلوماتية لطلاب الدراسات العليا بالعلاج المهنى . مسح نتائج التعلم."، وهدفت الدراسة إلى:

١. التعرف على نتائج تعلم مهارات الوعى المعلوماتى عند الخريجين الجامعيين "جامعة أوهايو Ohio State" بقسم العلاج المهنى، التابع لمدرسة اتحاد المهن الطبية.
٢. دعم عملية البحث عن المعلومات بالطرق التى تساعد على تحسين مهارات الوعى المعلوماتى وتدريسها للطلاب لإيضاح كيفية التعامل مع التقنيات الحديثة فى الفترة من ١٩٩٥-٢٠٠٠).

وخرجت الدراسة بالنتائج الآتية:

١. أن ٧٩% تقريبا من الطلاب يفضلون مصادر المعلومات التى يمكن الحصول عليها بسهولة، مثل التشاور مع الزملاء، والأساتذة كأهم وسائل البحث عن المعلومات.

٢. كما أشار ٦٩% تقريبا من الطلاب إلى أن الانترنت يعد من مصادر المعلومات التى يعتمدون عليها.

٣. أن ٢٦% تقريبا من الخريجين قد بحثوا فى قاعدة "ميدلاين" مرة واحدة على الأقل منذ تخرجهم.

واقترحت الدراسة ضرورة التعاون المشترك بين الكلية والمكتبة لتعزيز الجهود فى توضيح الفائدة من أهمية البحث عن المعلومات، وتدريس الطلاب طرق الوصول للمعلومات التى تتناسب مع احتياجاتهم.

٤- دراسة إيفا ليذا إسكولا Eeva liisa Eskola، ٢٠٠٤ بعنوان: "محو الأمية المعلوماتية للطلاب الدارسين بكليات الطب - المشكلة والمنهج التقليدى-" .

وهدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين سلوكيات الطلاب أثناء البحث عن المعلومات والتدريس فى مقرر دراسى. والكشف عن مدى تأثير الطرق المركزة كالتدريس المعتمد على المشكلة على احتياجات الطلاب المعلوماتية، وسلوكياتهم فى البحث عن المعلومات واستخدامها.

وخلصت الدراسة إلى توافر ثلاث أنواع مختلفة من مهارات الوعى المعلوماتى لدى الطلبة هى: مهارات الوعى المعلوماتى المتطورة، ومهارات الوعى المعلوماتى البسيطة ومهارات الوعى المعلوماتى غير المتطورة.

كما أن مهارات الوعى المعلوماتى المتطورة تظهر بشكل أكثر فى المنهج المعتمد على المشكلة من خلال الاستخدام الفعال للمعلومات والمصادر المرتبطة بالحاجات المعلوماتية:

٥. دراسة أنمرى سينه Annmaire Sinah، ٢٠٠٥ بعنوان: "تقرير عن إدراكات طلاب الجامعة للمنافسة حول محو الأمية المعلوماتية، الصحف وبرامج وسائل الاتصال الجماهيرية .

هدفت الدراسة إلى تقييم إدراك قطاع من طلاب برنامج وسائل الإعلام والصحافة بجامعة Hofstro لمهارات الوعى المعلوماتى من خلال ممارسات كلياتهم، وتصوراتها لبناء كفاءات البحث عن المعلومات وتحديد كيفية تأثير التعليم المكتبى، ودعمه لمهارات الوعى المعلوماتى وتكامله فى منهج، ومقرر دراسى. وخرجت الدراسة بالنتائج التالية:

ضرورة إلزام الأكاديميين والمكتبيين بتدريب الطلاب فى مرحلة ما قبل التخرج والطلاب الخريجين ليكونوا مثقفين معلوماتياً.

٦. دراسة شيريل دى والين ستانلى Cherry Dee & Ellen Stanley، ٢٠٠٥ بعنوان: " سلوك البحث عن المعلومات لطلاب كليات التمريض والممرضات بالعيادات الخاصة بمكتبات العلوم الصحية"، وهدفت الدراسة إلى:

١. استكشاف المهارات المعلوماتية عند البحث عن مصادر المعلومات الصحية.
٢. معرفة مدى استخدام ممرضات الطب السريرى، وطالبات التمريض للمكتبة، ولمصادر المعلومات الصحية الإلكترونية، وخاصة قواعد البيانات ودوافعهن فى استرجاع المعلومات.

وخلصت الدراسة إلى:

١. أن مصادر المعلومات الصحية المطبوعة أكثر استخداماً وأكثر تفضيلاً من المصادر الإلكترونية لسهولة استخدامها والوصول إليها.

٢. عدم استفادة عينة الدراسة من مصادر المعلومات المتوافرة لديهم بالمكتبة.

٣. ضرورة الحاجة للتدريب على استخدام مصادر المعلومات الالكترونية، وقواعد البيانات وتعليم المهارات التكنولوجية من قبل مكتب العلوم الصحية لتحسين سلوك الممرضات وطالبات التمريض عند البحث عن المعلومات.

٧. دراسة كريستين شلوغل Christian Schlogle، ٢٠٠٥ بعنوان: "إدارة المعلومات والمعرفة، أبعاد ومداخل". وهدفت الدراسة إلى:

١. تحديد الأبعاد الرئيسية، والمداخل الأساسية لإدارة المعلومات، وإدارة المعرفة.

٢. معرفة الشيء الذى يضيفه مفهوم إدارة المعرفة.

٣. توضيح الفرق بين إدارة المعلومات الموجهة تكنولوجياً وإدارة المعلومات الموجهة بالمحتوى.

وخرجت الدراسة بالنتائج الآتية:

أن هناك فئات رئيسة من الإنتاج الفكرى حول إدارة المعلومات وإدارة المعرفة، كما أن إدارة البيانات تعد أحد المكونات الأساسية لإدارة المعلومات الموجهة تكنولوجيا.

٨. دراسة نتومبيزودا سومى وجيكر كارين Ntombizodwa Somi & Jayer Karin، ٢٠٠٥ بعنوان: "دور المكتبات الأكاديمية فى تعزيز محو الأمية المعلوماتية. دراسة لمكتبة فورت هير بجنوب أفريقيا".

وهدفت الدراسة إلى الكشف عن دور المكتبة الأكاديمية بجامعة فورت هير بجنوب أفريقيا Fort Hare فى تنمية مهارات الوعى المعلوماتى. وتحسينه والتعرف على

فوائد الإرشاد والتوجيه المكتبى وإمكانات الطلاب على استخدام مصادر المعلومات الالكترونية وتقييمها وكيفية الاقتباس منها.

وخرجت الدراسة بالنتائج الآتية:

١. أن الطلاب الذين شاركوا في برنامج الإرشاد والتوجيه، وتلقوا تدريباً على مهارات المعلومات، لديهم القدرة على استخدام مصادر المعلومات فى حين أن غالبية الطلاب لم يشاركوا فى تلك البرامج على الرغم من أنها إلزامية – وقد ظهر ذلك واضحاً في عدم قدرتهم على استخدام الفهرس الالكترونى (OPAC) أو المصادر المرجعية وعدم المعرفة ببرامج الإرشاد والتوجيه المقدمة من المكتبة.

٩. دراسة ميشيل هونى وآخرين Michelle Honey et al، ٢٠٠٦ بعنوان: "تحسين الخدمات المكتبية لطلاب الدراسات العليا للتمريض فى نيوزيلاندا".

وهدفت الدراسة إلى كشف مهارات الوعي المعلوماتى لدى الممرضات، وذلك من خلال معرفة درجة استخدام الممرضات للمكتبة، وتحديد مدى استجابة المكتبة لقرارات تفعيل الوعى المعلوماتى.

وخرجت الدراسة بالنتائج الآتية:

١. وجود عجز لدى الممرضات عند استخدام المكتبة، وأن خدمات المكتبة الجامعية لا تستخدم من قبل ٤٣% من الممرضات.

٢. ضرورة تطوير خدمات المعلومات بالمكتبة الجامعية، ومحاولة العمل على التزود بالتعليم والتدريب المطلوب للوصول إلى تحسين مهارات الوعى المعلوماتى.

خطوات الدراسة

بعد أن تناول الباحث الدراسات السابقة العربية والأجنبية سوف يقوم بخطوات الدراسة التالية:

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، وتحقيق أهدافها، قام الباحث بالإجراءات التالية:

- الخطوة الأولى: مفهوم مجتمع المعلومات ومقوماته، وأبرز النظريات التي تفسره.
- الخطوة الثانية: أبرز برامج التوجه نحو مجتمع المعلومات.
- الخطوة الثالثة: أبرز العوامل التي أدت إلى زيادة الاهتمام بضرورة تحقق مجتمع المعلومات في القطاع التعليمي.
- الخطوة الرابعة: دور الثقافة المعلوماتية في تفعيل أداء القطاع التعليمي.

وسوف يوضح الباحث الخطوات السابقة على النحو التالي:

- الخطوة الأولى: مفهوم مجتمع المعلومات ومقوماته، وأبرز النظريات التي تفسره.

مجتمع المعلومات، ومقوماته:

١. محاولات تعريف مجتمع المعلومات:

يستخدم مصطلح مجتمع المعلومات بمعان متعددة، وليس هناك تعريف محدد ومتفق عليه بشأنه، وربما يرجع ذلك إلى "حالة المعلومات" بجوانبها المتعددة ومدارسها المتباينة، ونسبتها المعهودة، وتفاعلاتها المعقدة مع الحياة بأسرها، فإذا أضفنا إلى ذلك طبيعة المفتوحة، والمتعددة الجوانب لمصطلح المعلومات، فضلاً عن الذاتية الواضحة في التعامل معه، سهل علينا تفسير التباين بين الباحثين، فضلاً عن إدراك سبب عزوف الكثير من الباحثين عن محاولة تعريفه/ حتى إن محمد السيد سعيد يصفه بأنه مصطلح "غامض

ومراوغ"، ويستخدم بدلاً منه مصطلح "مجتمع المعرفة" ويبرر ذلك بأن المعرفة عبارة عن منظومات من البيانات ذات الدلالة، ومعنى، مما يجعل الباحثين يجمعون بين المصطلحين، ومن ثم استخدام مجتمع المعلومات، والمعرفة (محمد سعيد، ٢٠٠٢، ص١٠) .

كذلك مما أسهم فى غموض المصطلح أن الصورة الكاملة المتبلورة لهذا المجتمع لا تزال جزءاً من المستقبل، فضلاً عن أن المفهوم لا يخص طائفة بعينها من المجتمع.

ولعل هذه الإشكالية لا تقتصر على الدراسات العربية فقط، وإنما تشمل كذلك البحوث، والدراسات الأجنبية. فيرى دارنلى جيمس Dearnley, James أن مجتمع المعلومات قد ارتبط فى أذهان الكثيرين بالشبكة العنكبوتية العالمية، وبالتعلم عن بعد وغير ذلك مما يرتبط بالكمبيوتر كأداة وسبب لإحداث التغيير فيما تفعله. (Dearnley, James, 2001, p.vii).

وهو ما ألمح إليه كل من سوزان هارنبى، وذوا كلارك Susan Harnby & Zoe Clarke من استخدام مصطلح مجتمع المعلومات من جانب اختصاصى المعلومات يمكنهم من فهم وإدراك التأثير الذى تحدثه التغيرات الحديثة فى المجتمع على دورهم والاحتياجات والمتطلبات المتغيرة للمستفيدين من خدماتهم. (Susan Harnby & Zoe Clake, 2003, p.xiii).

ويذكر رايث روث آندرو Whit Worth, Andrew فى دائرة المعارف الدولية لعلم المعلومات والمكتبات أن مجتمع المعلومات هو المجتمع الذى أصبحت فيه المعلومات وليست السلع المادية، القوة المحركة الرئيسية، اقتصادياً واجتماعياً، وثقافياً. (Whit Worth, Andrew, 2003,p.303).

ولا تخرج هذه التعريفات لمجتمع المعلومات فى القرن الحادى والعشرين من حيث المضمون عما طرح قبل ذلك فى العقدين الأخيرين من القرن العشرين، يتضح ذلك من استقرار تعريف كل من بر انسكومب Branscomb، وجون فيزر John Feather، فيعرف برانسكومب Branscomb مجتمع المعلوماتية بأنه ذلك المجتمع الذى ينشغل أفراده بإنتاج المعلومات، أو جمعها، أو اختزانها أو معالجتها أو توزيعها. (Branscomb. A. 1986, p 279-311).

أما جون فيزر Feather, John فيعرفه بأنه "المجتمع الذى لديه تكنولوجيا معلومات متطورة ويتعلم كيفية استخدامها" (Feather John,1994,p 156).

وإذا انتقلنا من مستوى التعريفات الأجنبية إلى التعريف على مستوى الدراسات العربية لا نجد فروقاً جوهرية بينها إلا في الصياغة اللغوية، فتعرفه ناريمان متولى بأنه "المجتمع الذى يعتمد فى تطوره ونموه بصورة رئيسة على المعلومات. والحاسبات الآلية، وشبكات الاتصال، أى إنه يعتمد على ما يسمى بالتكنولوجيا الفكرية، تلك التى تضم سلعاً، وخدمات جديدة مع التزايد المستمر للقوة العاملة المعلوماتية التى تقوم بإنتاج وتجهيز ومعالجة، ونشر وتوزيع وتسويق هذه السلع، والخدمات. (ناريمان إسماعيل متولى، ١٩٩٥، ص ص ٢٧-٢٨).

ويعرفه محمد جمال الدين درويش بأنه "المجتمع الذى يعتمد فى مجمل أنشطة حياته على الاستخدام، والتعامل بغزارة مع المعلومات" (محمد جمال الدين درويش، ٢٠٠٠، ص ١٤).

وتطرح الموسوعة العربية لمصطلحات علوم المعلومات، والحاسبات تعريفاً لمجتمع المعلومات بأنه "مجتمع تتاح فيه الاتصالات العالمية، وتنتج فيه المعلومات بكميات

ضخمة، كما توزع توزيعاً واسعاً، وتصبح فيه المعلومات قوة لها تأثير علـى الاقتـصاد. (أحمد الشامى، ٢٠٠١، ص ١٢٩٧).

أما تقرير التنمية الإنسانية العربية الصادر عام ٢٠٠٣ فيعرف مجتمع المعلومات بأنه: "المجتمع الذى يقوم أساساً على نشر المعرفة، وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة فـى جميـع مجالات النشاط المجتمعي والاقتصاد، والمجتمع المدنى، والـسياسة، والحيـاة الخاصـة، وصولاً للارتقاء بالحالة الإنسانية باطراد، أى إقامة التنمية الإنـسانية. (برنـامج الأمـم المتحدة الإنمائى، ٢٠٠٣، ص ٣١٢).

ويرى ربحى عليان أن مجتمع المعلومات هو: "ذلك المجتمع الذي يتعامل أفـراده ومؤسساته مع المعلومات بشكل عام، وتكنولوجيا المعلومات، والاتصالات بشكل خـاص فى تسيير أمور حياتهم فى مختلف قطاعاتها الاقتصادية، والاجتماعية والثقافية والتربوية، والصحية، والسياسية (ربحى عليان، ٢٠٠٦، ص ٢٨).

وإذا انتقلنا إلى تعريف المنتديات الدولية، نجد أن مؤتمر القمة العالميـة لمجتمـع المعلومات المنعقد فى جنيف فى الفترة من ١٠-١٢ ديسمبر ٢٠٠٣ يطرح تعريفًا لمجتمع المعلومات بأنه: "مجتمع يستطيع كل فرد فيه استحداث المعلومات، والمعـارف، والنفـاذ إليها، واستخدامها، وتقاسمها، بحيث يمكّن الأفراد، والمجتمعات، والشعوب مـن تـسخير كامل إمكاناتهم فى النهوض بتنميتهم المستدامة وفى تحسين نوعية حياتهم (القمة العالميـة لمؤتمر جنيف ٢٠٠٣).

وتم التأكيد على هذا المعنى فى وثيقة التزام تونس الصادرة عن المرحلة الثانيـة، ١٦-١٨ نوفمبر، ٢٠٠٥ للقمة العالمية لمجتمع المعلومات (وثيقة التزام تونس).

والملاحظ على جل التعريفات السابقة "العربية منها والأجنبية" أنها تؤكد الدور التكنولوجي في إنتاج المعرفة وتوظيفها لخدمة الأمور الحياتية. ولذلك نجد باحثاً مثل أليستر دوف Duff يطرح مصطلح المعلوماتية الاجتماعية Social Information ويعرفها بأنها "الدراسة متعددة الارتباطات لتصميم تكنولوجيا المعلومات، واستخدامها، وتأثيرها على المجتمع، والتي تأخذ في الاعتبار تفاعلها مع السياقات المؤسسية، والثقافية. (Alistain Duff, 2001, p 237-238).

وتختلف المعلوماتية الاجتماعية التي طرحها دوف Duff عن مجتمع المعلومات كما جاء في التعريفات السابقة في أمرين أولهما: أن المعلوماتية الاجتماعية تركز على الحاسبات وتكنولوجيا المعلومات وتعتبر تكنولوجيا المعلومات مجرد شأن واحد من شئون عديدة في دراسات مجتمع المعلومات، والاختلاف الثاني يتمثل في أن المعلوماتية الاجتماعية، تركز على المنشآت، والمنظمات، أو على قطاعات محددة في المجتمع، بينما تهتم دراسات مجتمع المعلومات، بتفسير أو شرح العمليات المعلوماتية كظواهر قومية، أو حتى عالمية.

٢. مقومات مجتمع المعلومات.

يتشكل مجتمع المعلومات وفق مجموعة من المقومات الأساسية، الداعمة التي تحقق كيانه ووجوده منها ما يلي:

صناعة المعلومات:

وتتضمن وسائل الاتصال الجماهيري، ومنتجي البرمجيات، وقواعد البيانات والموردين وخدمات التكشيف والاستخلاص، ووسطاء المعلومات. (Reitz, Jaen, 2004, p.356) ويقسم زيادونج صناعة المعلومات إلى قسمين كبيرين هما تكنولوجيا

المعلومات، والصناعات المرتبطة بها، وخدمات المعلومات (سالم محمد السالم،٢٠٠٥، ص ٥٠) ويشير سعد الحاج بكرى إلى تصنيف رباعي يعتمد على مبدأين رئيسيين هما:

التصنيف على أساس طبيعة تكوين المنتجات، والتصنيف على أساس الخدمات التي تقدم إلى هذه المنتجات، والتي تقدمها هذه المنتجات "الخدمات" (سعد الحاج، ٢٠٠٣، ص ٤٢-٤٣).

ومن ناحية أخرى يذكر نيك مور Nick Moore أن قطاع المعلومات هو ذلك الذي يتكون من المؤسسات في كلا القطاعين العام والخاص، تلك التي تنتج المحتوى المعلوماتي، أو الملكية الفكرية، وتلك التي تقدم التسهيلات لتسليم المعلومات للمستهلكين، وتلك التي تنتج الأجهزة، والبرامج التي تمكننا من تجهيز أو معالجة المعلومات (Nick, Moore,1997, 274-276).

وبناء على ذلك فإنه يمكن تقسيم قطاع المعلومات إلى ثلاثة أقسام رئيسة هي – صناعة المحتوى المعلوماتي – Information Content وصناعة تسليم، أو بث المعلومات Information Delivery وصناعة معالجة المعلومات Information Processing .

مفهوم صناعة المحتوى:

وتعتبر صناعة المحتوى من أهم مقومات مجتمع المعلومات، بل هو أساسها على الإطلاق. ويمكن تبين أهمية صناعة المحتوى من الاستخدامات للمحتوى، وخاصة المحتوى على الإنترنت (نبيل على، ٢٠٠٣، ص ١).

وذلك على النحو التالي: التطبيقات الإلكترونية، والتواصل بين أفراد المجتمع، والتعلم والترويح، والمعلومات العامة، والتعريف بالأفراد أو المؤسسات.

بيد أن الملاحظ أن حجم الإنتاج الفكرى العربى قياساً إلى الإنتاج العالمى قليل جداً، كما أن المحتوى العربى على الإنترنت من حيث عدد المواقع، وجودتها لا يزال محدوداً أو ضعيفاً (محتوى الإنترنت العربى، الحالة الراهنة ومقترحات التطوير،٢٠٠٣، ص ٣). ويرجع ذلك لعدة أسباب منها:

غياب إستراتيجية عربية لصناعة المحتوى، وتفشى ظاهرة التبعية المحتوياتية، وارتفاع نسبة الأمية فى بعض البلاد العربية، وانخفاض مستوى التعليم حيث لا يؤدى إلى تنمية القدرة على الابتكار والتطوير (السيد يسين، ٢٠٠١، ص٢٧١)

كذلك هناك الضعف العام فى بنية البحث والتطوير فى بعض الدول العربية وضعف الطلب على المحتوى العربى (أحمد زويل، ٢٠٠٥).

ومواجهة اللغة العربية – باعتبارها أداة نقل المعرفة، واستيعابها لكثير من التحديات منها عدم تعريب التعليم الجامعى فى التخصصات العلمية والتكنولوجية، فى كثير من الدول العربية، كما أن التعامل مع أدوات تكنولوجيا المعلومات ما زال محدوداً وكذلك ضعف البنية التحتية للاتصالات، وتكنولوجيا المعلومات.

مقوم صناعة الاتصال:

تعتبر صناعة الاتصال ذات أهمية بالغة لدورها الكبير فى نقل المعلومات والبيانات على اختلاف أشكالها، باستخدام الوسائط المتعددة، التي تؤدى دوراً جوهرياً فى تطوير نقل المعلومات، وانسيابها، لتصل إلى كل بقعة على وجه الأرض فى ثوان معدودة. وقد أصبحت كفاءة المجتمعات تقاس بمدى كفاءة شبكة اتصالاتها، كما أصبحت نظم الاتصالات أهم عناصر البنى التحتية لإقامة مجتمع المعلومات، بل يتوقف أداء جميع قطاعات التنمية على توافر وسائل اتصال فعالة لدعم أنشطتها المختلفة (نبيل على، ٢٠٠٥، ص ص ١٦٣-١٦٥-١٦٨-١٦٩).

مقوم معالجة المعلومات:

تعتبر صناعة معالجة المعلومات وتكنولوجيا المعلومات إحدى أهم الصناعات الإستراتيجية الرئيسية لبعض الدول، حيث تساهم بفعالية فى الناتج المحلى الإجمالى (خالد عبد الله السبتى،٢٠٠٣، ص٨٥) وتشتمل تكنولوجيا المعلومات على نظم الحاسبات بأنواعها، وشبكات الحاسبات ومكوناتها وهياكلها المختلفة، سواء كانت شبكات محلية، أو عالمية. هذا بالإضافة إلى أجهزة تخزين البيانات والأجهزة المساعدة الأخرى.

وتعتبر برمجيات نظم التشغيل، وإدارة الشبكات، ولغات البرمجة المختلفة جزءاً أساسياً من هذه التكنولوجيا. (على حبيش، ٢٠٠٥، ص٦٩).

بالإضافة إلى هذه المقومات الأساسية لمجتمع المعلومات، هناك مجموعة من المقومات الداعمة لمجتمع المعلومات تتمثل فى:

- مقوم السياسة المعلوماتية:

ويقصد بها مجموعة القوانين، والأنظمة، والسياسات العامة التى تشجع أو لا تشجع أو تنظم إنشاء المعلومات، واستخدامها، واختزانها وتوصيلها، وبالتالي فهى تتصل بالمتغيرات المجتمعية، السياسية والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية والقانونية. فهى تتضمن مجموعة من المحاور التى تحدد مجاله من مثل سياسة وممارسة إدارة موارد المعلومات الحكومية، وسياسة البث، والإذاعة، والاتصالات عن بعد، وسياسة الاتصالات الدولية. وسياسة كشف أو إنشاء المعلومات، وسرية المعلومات، والخصوصية، وتشريعات الحاسب، والملكية الفكرية.

ولذلك يرى أحمد بدر أن أهداف سياسة المعلومات تكاد تكون متشابهة بين الدول المختلفة، وأن الاختلاف يرجع إلى العوامل المحركة لهذه السياسة، وفى آلية تطبيقها (أحمد بدر، ٢٠٠٢، ص٩٤).

وهو مادعا ناريمان متولى إلى القول بحتمية إيجاد سياسة قومية للمعلومات. تعكس دور الحكومة فى تنظيم الأنشطة المعلوماتية، بحيث تكفل الإفادة منها فى جميع قطاعات الدولة، وترسم دور قطاع المعلومات فى إرساء قواعد تنمية وتطبيق تكنولوجيا المعلومات، وتشجع على وضع البرامج المعلوماتية اللازمة فى قطاعات التعليم، والبحث، والتنمية بما يكفل الاستخدام الأمثل للمعلومات (ناريمان متولى، ٢٠٠٢، ص ١٢٠- ص ١٢١).

وتتضمن سياسة المعلومات خمسة مجالات فرعية هى حماية المعلومات، وأسواق المعلومات، والإذاعة، والاتصالات عن بعد، والنفاذ العام للمعلومات الرسمية، ومجتمع المعلومات والبنية التحتية. (Rowlands,Ian, 2003, p. 284).

. مقوم الحماية مقابل الحرية، وأخلاقيات مجتمع المعلومات:

ويقصد بحماية المعلومات، إيجاد إطار قانونى واجتماعى فنى يمكن من خلاله تحقيق الأهداف لضمان أو تأكيد أن المعلومات التى تنتمى للأفراد (أوالهيئات) يتم الحصول عليها، واختزانها، واستخدامها بطريقة تبين أنه لا يمكن استثارتها أو تطبيقها، أو اقتباسها، أو تبديلها، أو إتلافها بواسطة أشخاص غير مخول لهم بذلك (Davis, J, 2003, p.188).

وتنطوى الحماية على عنصرين مهمين هما: حماية الخصوصية، وحقوق الملكية الفكرية. وفيما يتعلق بالحرية، فإنها تنطوى على عنصرين هما، حرية التعبير وحرية النفاذ إلى المعلومات.

. حرية التعبير:

وفقاً لإعلان المبادئ للقمة العالمية لمجتمع المعلومات بجنيف ٢٠٠٣، فإن لكل فرد الحق فى حرية الرأى والتعبير، وأن هذا الحق يشمل حرية اعتناق الآراء دون أى

تدخل واستقاء المعلومات، والأفكار، وتلقيها، وإذاعتها بأى وسيلة كانت دون تقيد بالحدود الجغرافية (القمة العالمية لمجتمع المعلومات، إعلان المبادئ، جنيف،٢٠٠٣، ص ٨،١) باستثناء المعلومات التى يؤدى الإفصاح عنها إلى الإضرار بشئون الدفاع، والعلاقات الخارجية، والأمن القومي، والأنشطة التجارية للحكومة، أو لأطراف أخرى، والخصوصية الشخصية (القمة العالمية لمجتمع المعلومات، وإعلان المبادئ، جنيف، ٢٠٠٣، ص ٨،١).

وحرية المعلومات هى حق قانونى يسمح بمقتضاه لعامة الناس أو للجمهور الوصول للمعلومات الرسمية، وفقاً للتشريع القانونى "قانون حرية المعلومات" (F rankle ,2003 , p 203).

. حرية النفاذ إلى المعلومات:

ويشير إعلان مبادئ القمة العالمية لمجتمع المعلومات "جنيف،٢٠٠٣" إلى أنه ينبغى تيسير النفاذ إلى معلومات النطاق العام لدعم مجتمع المعلومات كما ينبغى حمايتها من سوء الاستغلال.

وهناك دساتير أو قواعد لأخلاقيات مهنة المعلومات، أعدتها جمعيات واتحادات المكتبات والمعلومات، منها مثلاً الدستور الأخلاقى للجمعية الأمريكية لعلم المعلومات الذى يتضمن المسئولية تجاه الأفراد وتجاه المجتمع وتجاه الراعى أو المستفيد والمسئولية تجاه المهنة (Frinks,1993, p.318-319).

نظريات مجتمع المعلومات.

النظريات التى تفسر طبيعة العلاقة بين مجتمع المعلومات، وتفعيل أداء القطاع التعليمى.

حظى مجال مجتمع المعلومات بالعديد من الدراسات فى تخصصات مختلفة، أبرزها الاقتصاد، وتكنولوجيا المعلومات، والاتصالات، وعلم الاجتماع. ولقد حاول كل تخصص أن يفسر طبيعة مجتمع المعلومات ومدى مساهمته فى تفعيل القطاع التعليمى.

المنظور الاقتصادى:

يستند هذا المنظور على مسلمة أساسية مؤداها أن المعلومات ينظر إليها على أنها سلعة قادرة على إنتاج عائد استثمارى لا يقتصر على البعد المالى، بل هى فى ذاتها سلعة لها عائد ممثلة بذلك تحول وصفه بول. أ. ديفيد ودومينيك فوراى بأنه تحول "كهيجان البحر" (دومينيك،٢٠٠٢، ص١٠).

ممثلاً بذلك اقتصادًا يقع فى فئتين رئيسيتين: الاستثمار المخصص للإنتاج، ونشر المعرفة (أى فى التدريب، والتعليم، والبحوث، والتنمية والمعلومات، والتنسيق من جهة، والاستثمار المخصص للإبقاء على الحالة المادية لرأس المال البشرى، "النفقات الخاصة" من جهة أخرى (دومينيك، ٢٠٠٢ ، ص ص ١٥-١٦).

فوفق هذا المنظور الاقتصادى فإن المعلومات، والمعرفة تدعم بشكل أساسى كثيرًا من الأنشطة الاقتصادية، والاجتماعية المهمة مثل التعليم، والبحث، وهو ما لا يندرج بشكل محدد أو واضح فى القطاعات الثلاثة المعروفة للاقتصاد، وهى الزراعة، والصناعة، والخدمات. (Susan et al, 2003, p45).

وتعتبر محاولة فريتز ماكلوب Fritz Machlup (١٩٠٢-١٩٨٣) لإنشاء قياسات مجتمع المعلومات بمصطلحات اقتصادية، أول علامة بارزة فى دراسة التغيرات الاقتصادية التى خلفت مجتمع المعلومات وذلك فى عمله الرائد "إنتاج وتوزيع المعرفة فى الولايات المتحدة The Production and Distribution in the united states (محمد فتحى عبد الهادى، ٢٠٠٨، ص ٤٦)، وقام مارك بورات Marc Porat بفحص

استخلاصات ماكوب Machlup. ووضع تقريرا يتكون من تسعة مجلدات بعنوان "اقتصاد المعلومات: التعريف، والقياس. The information economy .Definition and Measurement

ولا تقتصر اقتصاديات المعرفة على ميدان التقنية رفيعة المستوى، ولكن العلوم والتقنية تنزعان إلى احتلال منطقة مركزية في القطاعات الجديدة، مما يعطى دفعة إلى النمو الاقتصادى المتجه إلى أعلى فى الغالب على مدى العقود القليلة الماضية (صناعة الأدوية، وتطوير الأدوات العلمية، وتقنية المعلومات، والاتصالات، والملاحة الجوية، والمواد الجديدة) (أ . ديفيد دومينيك،٢٠٠٢ ص ١٧).

وتنشأ الاقتصاديات القائمة على المعرفة عندما يقوم الناس بمساعدة المعلومات وتقنيات الاتصال، بالتجمع لبذل جهود مكثفة ليتعاونوا فى إنتاج (أى أن ينتجوا ويتبادلوا) معارف جديدة.

ثانيا: المنظور التكنولوجي

ويرى هذا المنظور أن التطور التكنولوجى هو أساس التغير الاجتماعى، فمجتمع المعلومات هو مجتمع تحول فيه الاقتصاد بواسطة تكنولوجيا المعلومات، فالتطور المعاصر لتكنولوجيا المعلومات، ونظرية المعلومات قد قدما الأدوات الفكرية، والمادية، التي يمكن استخدامها للمساعدة فى استخدام أكثر فاعلية للمعلومات (محمد فتحى عبد الهادى، ٢٠٠٨، ص ٥٠).

المنظور السسيولوجى

ويفترض هذا المنظور أن المجتمع كله يتغير بصفة أساسية تحت تأثير استخدام تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات، فوجود ونشأة نظام اجتماعى مختلف، وجديد، يرجع إلى التحولات الحديثة فى العمل، والاقتصاد، والتكنولوجيا.

وذلك هو ما تناوله دانيال بل Daniel Bell فى كتابه المجتمع ما بعد الصناعة The Coming of a Post Industrial Society حيث اهتم بثلاثة محاور أولها يتعلق بالقوى العاملة فى المعلومات في المجتمع ما بعد الصناعى. ويتعلق العنصر الثانى بانسياب أو تدفق المعلومات وخاصة المعرفة العلمية، أما العنصر الثالث فيتعلق بالحاسبات وثورة المعلومات غير أن هناك خمسة أبعاد لمفهوم بل لمجتمع المعلومات:

١. هناك تحول من اقتصاد وإنتاج السلع إلى اقتصاد إنتاج الخدمات.
٢. هناك زيادة فى الحجم والتأثير لفئة العمال المهنيين والتكنولوجيين.
٣. مجتمع ما بعد الصناعة أو مجتمع المعلومات وهو مجتمع منظم حول المعرفة.
٤. الهدف العام هو إدارة النمو التكنولوجى.
٥. التركيز على تطوير الطرق الخاصة بالتكنولوجيا الفكرية.

وفى هذه الحالة تصبح التكنولوجيا الفكرية مهمة للأعمال الإنسانية فى المجتمع ما بعد الصناعى تماماً، كما لو كانت تكنولوجيا الآلة مهمة فى المجتمع الصناعى.

كذلك قدم مانويل كاستيلز Manuel Castells نظرية عامة تفسر قيام مجتمع المعلومات العالمى، وتتنبأ فى نفس الوقت بمستقبله وتقدم تحليلاً لدور المعلومات فى الوقت الحاضر. وإن كان كاستيلز يرى أن أهم أسباب التغيير والأولوية فيها لأمور الاقتصاد والتكنولوجيا، ويأتى بعدهما أمور الوعى والسياسة.

أما انتونى جدينز Anthony Giddens فيرى أن العولمة نفسها هى الظاهرة المركزية التي تقود التغيير الاجتماعى والاقتصادى، بما فى ذلك تبنى تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات، والتي ينظر إليها على أنها الوسيلة وليست السبب (John Feather, 2003, P12-13).

كذلك نجد فرانك ويستر Frank Webster يرى أن مجتمع المعلومات يعد مظهرًا من مظاهر التغير المستمر لفترة طويلة، وهو ما يسميه معلوماتية الحياة Information of Life وهو ما يقصد به الاعتراف المتنامي بأهمية المعلومات وتوصيلها. (james, dearnley, 2008 p17،).

- **المنظور التاريخي**

ويقوم هذا المنظور على مسلمة أساسية ومنطقية ألا وهي أن المعلومات لها تاريخ، فهناك تاريخ لكيفية جمع المعلومات، واختزانها، والعمل على اتاحتها وهذا هو تاريخ الإمداد العام، والخاص لنظم الاتصال، وللمؤسسات التى وضعت من خلالها هذه النظم في النطاق العام.

فالوضع التاريخي العريض يقدم سياقا لفهم وتأثير التكنولوجيات الرقمية، والتغييرات الاقتصادية، والاجتماعية التي ارتبطت بها، وهو يقدم أيضا السياق الصحيح لفهم وتحليل تطور التكنولوجيات الرقمية نفسها (محمد فتحى عبد الهادى، ٢٠٠٨، ص٥٤).

- **المنظور متعدد الأبعاد**

ويعتمد هذا المنظور على أبعاد ومداخل متعددة لمجتمع المعلومات بدلاً من الرؤى الأحادية، ولعل ذلك يرجع إلى الطبيعة المفتوحة، ومتعددة الجوانب لمصطلح "مجتمع المعلومات". وقد بُذلت الجهود لتحديد أبعاد ومداخل ورؤى متشابكة للمعلوماتية، قد تغنى عن تبنى رؤية أحادية لمجتمع المعلومات، ربما توصف ببعض العيوب. ولعل هذا ما أشار إليه عالم المعلومات البريطاني، جون فيزر John Feather الذى قدم إسهامات مهمة تتعلق بنظرية مجتمع المعلومات، أهمها كتابه المعروف - مجتمع

المعلومات دراسة للاستمرارية والتغير. The Information Society a Study of Continuing and Change.

والمسلمة التي يقوم عليها هذا المنظور تتمثل في دمج العناصر المتنوعة للمعلوماتية بطريقة متوازنة، ذلك لأن المجتمع متعدد الأوجه، وكذلك المعلومات، وأن تكنولوجيا المعلومات تغير المجتمع بطرق متعددة. (Duff , 2001 , P232-236).

فأى نظرية لتفسير، وفهم مجتمع المعلومات، يجب أن تكون متعددة الأبعاد وذات علاقة واضحة بالتطورات الملحوظة فى إيجاد الثروة والتعلم، والعمل الشخصى، ووقت الفراغ، والفعل السياسى، والابتكار التكنولوجى عامل وليس المسئول الوحيد للتغير، كما أنه ليس كذلك دائماً الأكثر أهمية.

فمجتمع المعلومات فى الأساس ظاهرة اجتماعية. إنه يدور حول كيف يعيش الناس ويعملون سواء فرادى، أو مع بعضهم بعضاً. (John Feather,2003.pp15-16)

والجدير بالذكر أن بعض العلماء الاجتماعيين يوجهون النقد إلي نظرية مجتمع المعلومات أياً كان المنظور الذى يتناولونه، ومن أبرز هؤلاء نيكولاس جرانهام فى دراسته المثيرة، وعنوانها: "مجتمع المعلومات كنظرية أو أيديولوجية: منظور نقدى للتكنولوجيا، والتعليم، والعمالة في عصر المعلومات".

وهو يقرر أن مفهوم مجتمع المعلومات لا يصلح كنظرية، لأنه يتسم داخلياً بعدم الاتساق، ولا تؤيده الشواهد العلمية، وأن تفسير شيوعه فى الخطاب الخاص بالسياسات لا يمكن تفسيره إلا على أساس أيديولوجى، وذلك أن التركيز على مؤسسات التعليم بزعم ضرورة الاهتمام بتكوين الرأسمال الإنسانى، بما يتضمنه ذلك من رفع الكفاءة على أساس نمو المعرفة، وأهمية ذلك للدخول في المنافسة العالمية، وما يؤدى إليه ذلك من التوسع في

إنشاء جامعات افتراضية Virtual لا أساس له إذا نظرنا إلى حقائق سوق العمل (السيد يسن، ٢٠٠٥، ص ٢٦٨).

الخطوة الثانية:

أبرز برامج التوجه نحو مجتمع المعلومات..

هناك مجموعة من البرامج لدعم التوجه نحو مجتمع المعلومات، توجت بعقد القمة العالمية لمجتمع المعلومات في دورتين، الأولى بجينيف في ديسمبر ٢٠٠٣، والثانية بتونس في نوفمبر ٢٠٠٥.

أ. برامج الولايات المتحدة الأمريكية:

ومن أبرز هذه البرامج، برنامج البنية التحتية الوطنية للمعلومات National Information in Structure الذي أقرته الولايات المتحدة الأمريكية، وتضمن ضمان بناء البنية الأساسية في مجال طرق المعلومات السريع التي تحتوى على بيئة ملائمة للإبداع، والجهود التنافسية، وتشجيع التطوير، بالإضافة إلى تطوير قوى العمل للمشاركة في التغيرات السريعة للاقتصاد المبنى على المعرفة (بشار عباش،٢٠٠٠، ص ص ٨٥-١٠١).

كذلك أقرت الولايات المتحدة مبادرة البنية التحتية الشاملة Global in Fras Structure initiative التي تتكون من شبكات محلية وقومية ودولية، وتعتمد على خمسة مبادئ منها مجموعة من المبادئ من شأنها توفير خدمة معلوماتية شاملة في جميع قطاعات المجتمع (أبو بكر سلطان أحمد، ٢٠٠٢، ص ٤٧).

ب. أبرز برامج الاتحاد الأوروبي:

وقام الاتحاد الأوروبي بوضع خطة عمل تنفيذية Action Plan في يوليو ١٩٩٤ بعنوان: Ana) Europe's Way to the information Society .(Corria,1999, p 381-382

نصت على مجموعة من الأهداف منها تحسين بيئة العمل مع الاهتمام بالتجـارة الإلكترونية، والاستثمار في المستقبل الذي يبدأ من الفصل الدراسي مع الاهتمام بـالتعليم مدى الحياة.

كذلك نشأت عام ١٩٩٨ الجمعيــة الأوروبيــة الإقليميــة لمجتمــع المعلومــات European Regional information Society Association. ويهـــدف برنامجها إلى تطوير الممارسة، والمشاركة في المعرفة بشكل أفضل، كـذلك تـم إنـشاء مشروع "استشراف مستقبل المجتمع الأوروبي المعرفي" وذلك في مؤتمر لشبونة، مـارس ٢٠٠٠ بهدف جعل أوروبا ذات اقتصاد يعتمد على المعرفة الأكثـر تنافـسية، والأكثـر حركية في العالم بحلول عام ٢٠١٠.

كما وضع الاتحاد الأوروبي عام ٢٠٠٢ خطة عمل بعنوان "أوروبا الالكترونيـة" ركزت على هدف "انترنت للجميع" وفي عام ٢٠٠٥ قدم خطة عمل أطلق عليها "أوروبـا إلكترونية شاملة" ركزت على الاستخدام الفعال للإنترنت (أبـو بكـر سـلطان، ٢٠٠٣، ص ٤١).

وقامت فرنسا برسم الملامح العامة للتوجه إلى مجتمع المعلومـات عـام ١٩٩٧ وفقاً لعدد من الأولويات منها "التعليم والثقافة والتجارة الالكترونية، وإصلاح الإدارة العامة والتنظيم الفعال (بشار عباس، ٢٠٠٠، ص ص ٨٥-١٠١).

كذلك قدمت الدنمارك نموذجًا يقوم على أساس أن المجتمع المعلومـاتي للجميـع فاهتمت بالبنى الأساسية المبنية على الرؤية المستقبلية، وبخاصة تطوير خدمة الإنترنـت، بناء قاعدة بحث صلبة. (نادر خضرو، ٢٠٠٠، ص ص ١٠٠-١١٥).

ووضعت فنلندا عام ٢٠٠١ برنامج "تقنية المعلومات والمجتمع" وقدمت بلغاريا مبادرة "بلغاريا المعلوماتية" عام ٢٠٠٤ كما وضعت هنغاريا، الإستراتيجية الهنغارية لمجتمع المعلومات Hiss بغرض التنظيم المنهجي للمهام المتصلة بمجتمع المعلومات. وشرعت لكسمبورج في برنامج "لكسمبورج الإلكتروني" E- Luxemburg بهدف بناء مجتمع المعلومات، ويسعى إلى تسهيل استعمال أدوات الاتصال الإلكترونية الحديثة بين المواطنين، والأدوات، والشركات التجارية.

واعتمدت (سلوفاكيا) إستراتيجية بناء مجتمع المعلومات عام ٢٠٠٤، كما وضعت بولندا إستراتيجية بولندا الإلكترونية E- Poland إبتداء من ٢٠٠٤ بهدف تشكيل اقتصاد تنافسي يستند إلى المعرفة، وتحسين نوعية الحياة (القمة العالمية لمجتمع المعومات،٢٠٠٥، ص ص ٣-٤).

جـ أبرز البرامج الآسيوية للتوجه نحو مجتمع المعلومات:

تعتبر الخطة الوطنية للمعلومات التي صدرت عن المعهد الياباني لتطوير استخدام الحاسبات عام ١٩٧٢ تحت عنوان "خطة مجتمع المعلومات:التوجه الوطني نحو عام ٢٠٠٠ هي أول خطة وطنية للمعلومات على مستوى العالم مهدت بإنشاء الهيئة العامة الإستراتيجية لتقنية المعلومات في نهاية عام ٢٠٠٠، ثم أطلقت اليابان برنامجها: اليابان الالكترونية للتحول إلى مجتمع واقتصاد معرفي.

ووضعت ماليزيا جدول أعمال باسم "رؤية ٢٠٢٠"، حيث أنشأت ما يسمى بالرواق الممتاز للوسائط المتعددة، يسانده بنية تحتية رقمية عالية السعة للاتصالات البعيدة، وحماية الملكية الفكرية (أبو بكر سلطان،٢٠٠٢، ص ص ٥١-٥٤).

ووجهت الهند مبادرتها باتجاه إنشاء صناعة برمجيات هندية قوية، اعتماداً على القوة البشرية الهندية المتعلمة، واستطاعت أن تحقق قفزة في عدد المبرمجين ليصل عام

١٩٩٧ إلى ١٦٠٠٠٠ مبرمج بعدما كان ٦٨٠٠ عام ١٩٨٥ ووصل عام ٢٠٠٠ إلى ٣٤٠٠٠٠ مبرمج (بشار عباس، ٢٠٠٠، ص ص ٧٩-٨٧).

كذلك أطلقت سريلانكا برنامجها الإلكتروني E-Srilanka بهدف استعمال تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات لتشجيع التكامل الاجتماعي، والنمو الوطني.

٤- أبرز البرامج الأفريقية نحو مجتمع المعلومات

تعتبر التوصية رقم ٧٩٥ التي تحمل عنوان "بناء طريق المعلومات الأفريقي" الصادرة عن منظمة الوحدة الأفريقية بمثابة الإعلان عن تأسيس وإنشاء البنيات الأساسية للمعلومات، والاتصالات.

ولقد نتج عنها وثيقة مبادرة مجتمع المعلومات الأفريقي:خطة عمل لوضع البنيات الأساسية للمعلومات والاتصالات في أفريقيا "AISI".

ولقد أشارت الوثيقة إلى أربعة مجالات رئيسة مطلوبة لبناء قطاع المعلومات، والاتصالات في أفريقيا وهي:

- بناء إطار مؤسسي وقانوني منظم، وآليات إدارية.
- تطوير موارد بشرية فعالة.
- بناء موارد تكنولوجية (بنيات أساسية).
- بناء موارد معلومات (بنيات معلوماتية).

كذلك اقترحت الوثيقة عدداً من البرامج، والخطط التي يجب أن تتخذ حتى تصل أفريقيا إلى مجتمع المعلومات في نهاية المطاف (مفتاح محمد دياب، يوليو ٢٠٠٤، ص ص ١٩٧-١٩٨).

. أبرز البرامج العربية للتوجه إلى المعلومات:

هناك العديد من البرامج التى تتناول واقع ومستقبل التوجه نحو مجتمع المعلومات فى عديد من الدول العربية كل على حدة. غير أنه من الصعب عرضها كلها فى دراسة واحدة، لذلك سوف يقتصر الباحث على عرض الصورة الكلية التى تتمثل فى بعض الجهود الجماعية التى تتناول التوجهات نحو مجتمع عربىَ، وذلك على النحو التالى:

١. الاستراتيجية العربية للمعلوماتية٢٠٠٣:

وتعتمد هذه الإستراتيجية على إنشاء بنية تحتية لقيام مجتمع معلوماتى وفى ذات الوقت على تطوير بنية فوقية للمعلومات لتشارك فى إحداث التنمية الشاملة للمجتمع العربى ككل. وذلك من خلال خمسة محاور تعتبر إستراتيجيات جزئية لتكوين الإستراتيجية العامة المستهدفة – وهى: الترابط الشبكى والقيادة فى كل مجتمع معلوماتى، وتنمية رأس المال البشرى، وتدفق وتأمين المعلومات، والبيئة التشريعية والإدارية والتنظيمية للأعمال الإلكترونية. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع مركز المعلومات، ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء،٢٠٠٢).

٢. إعلان بيروت وصناعة المحتوى العربية، ومؤشرات مجتمع المعلومات، فبراير ٢٠٠٣.
الصادر من اللجنة الاقتصادية، والاجتماعية لغرب آسيا، "الاسكوا".

وقد اهتمت اللجنة بعنصرين على جانب كبير من الأهمية، أولهما صناعة المحتوى العربية، حيث قدمت مبادرة (المحتوى العربية عام ٢٠٠٣) بعد عقد اجتماع خبراء حول تعزيز المحتوى الرقمى العربى، يونيو،٢٠٠٣.

وثانيهما، مشروع مؤشرات مجتمع المعلومات ٢٠٠٥، حيث قدمت اللجنة دراسة مفصلة تناقش الحاجة إلى وجود مؤشرات تسهل تقرير سياسات مدعمة بالبراهين ترمى

إلى بناء مجتمع معلومات في منطقة الاسكوا (اللجنة الاقتصادية والاجتماعية، لغربى آسيا: مؤشرات مجتمع المعلومات، نيويورك، الأمم المتحدة، ٢٠٠٥، ص ٨١).

٣. تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٣ "نحو إقامة مجتمع المعرفة" المكتب الاقليمى للدول العربية لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائى، ٢٠٠٣، ص ٢٠٣).

ويقدم هذا التقرير رؤية إستراتيجية لإقامة مجتمع المعرفة فى البلدان العربية تنتظم حول خمسة أركان هى:

- إطلاق حرية الرأى بكافة أشكالها.
- نشر التعليم بمواصفات الجودة، بكافة مراحله وأشكاله.
- توطين العلم، وبناء قدرة ذاتية فى البحث والتطوير التكنولوجى.
- التحول الحثيث نحو نمط إنتاج المعرفة فى البنية الاجتماعية والاقتصادية العربية.
- تأسيس نموذج معرفى عربى عام يعتمد التوجهات الرئيسة لتأكيد الهوية الثقافية.

٤. الرؤية الاقليمية العربية لمجتمع المعلومات " جمال محمد غيطاس، ٢٠٠٦، ص ٤٦)

وترتبط هذه الرؤية إلى حد كبير بالتجهيزات، والمشاركات العربية فى القمة العالمية لمجتمع المعلومات من خلال الأجهزة العربية، من ذلك الوثائق الصادرة عن المؤتمر العربى التحضيرى للقمة العالمية الذي انعقد بالقاهرة، فى ١٨ يونيو ٢٠٠٣. وهى وثيقة إعلان القاهرة، وخطة عمل القاهرة، ووثيقة القطاع الخاص العربى.

ولقد شكلت هذه الوثائق الخلاصة الأساسية لما تم التوصل إليه خلال الاجتماعات التحضيرية، والأعمال القطرية، وجهود فريق العمل العربى للتحضير للقمة منذ ديسمبر ٢٠٠٢.

وقد أكدت وثيقة "إعلان القاهرة" على الدور المحورى للمعرفة في صياغة المجتمع الإنسانى الجديد "مجتمع الاقتصاد المعرفى". كذلك وثيقة "نداء دمشق لبناء مجتمع المعلومات العربى" وقد صدرت عن المؤتمر الإقليمى التحضيرى الثانى للقمة العالمية لمجتمع المعلومات الذى عقد تحت شعار "الشراكة فى بناء مجتمع المعلومات العربى، فى الفترة من ٢٣-٢٤ نوفمبر ٢٠٠٤".

كما صدر عن المؤتمر التحضيرى الثانى للاستعداد لدورة تونس وثيقة "الإستراتيجية العربية لمجتمع الاتصالات وتقنية المعلومات". وقد تناولت الوثيقة "الفجوة التكنولوجية والعلمية والاقتصادية بين الدول العربية، وبعض البلدان التى لها نفس البدايات التنموية".

وهدفت إلى الوصول لمجتمع يعتمد على تقنية الاتصالات والمعلوماتية متوافقة فى ذلك مع الاتجاه المستقبلى للعالم المتقدم وذلك بحلول عام ٢٠٢٠ (وثيقة إعلان الإستراتيجية العربية لمجتمع الاتصالات وتقنية المعلوماتية، ، ص ٢٠).

وحددت الوثيقة سبعة محاور للانطلاق وهى: تهيئة المناخ العام وتشجيع الاستثمار، وتهيئة البنية التحتية للاتصالات وتقنية المعلومات وتنمية الموارد البشرية، وتوسيع قاعدة قطاع أعمال تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، واستخدام تقنية الاتصالات والمعلوماتية، لدعم تطبيقات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتوسيع مجالات البحث التطبيقى والتطوير ونقل التقنية.

كذلك صدرت وثيقة "نحو تفعيل خطة عمل جنيف" رؤية إقليمية لدفع وتطوير مجتمع المعلومات فى المنطقة العربية (جامعة الدول العربية، ٢٠٠٥، ص ٨٥).

وقد اعتمدت هذه الوثيقة على بعض بنود إعلان المبادئ لجنيف ٢٠٠٣، كأساس للعمل، وانتهت إلى وضع آلية المتابعة والتقييم ما بعد مرحلة تونس ٢٠٠٥.

الخطوة الثالثة.. أبرز العوامل التي أدت إلى زيادة الاهتمام بضرورة تحقق مجتمع المعلومات في القطاع التعليمي.

تجدر الإشارة إلى أن الاهتمام بتفعيل أداء القطاع التعليمي لا يعد في الغالب حديثاً بل هناك عوامل متعددة زادت من الاهتمام بها في ميدان التربية والتعليم.

فهناك عديد من الباحثين قد ركزوا اهتمامهم على دراسة الجوانب المرتبطة بمحو الأمية المعلوماتية وعلاقتها بالمقررات الدراسية، بل إن البعض قد ذهب إلى أبعد من ذلك حيث رأى أنها تتطلب التعامل مع العديد من المقومات التاريخية والنفسية بل والعضوية أيضاً.

بل لقد أصبح الاهتمام بها منذ العقد الأخير من القرن العشرين إلى درجة تصميم مشروعات تهتم بمدى فهم مهارات الوعي المعلوماتي، وبناء مقاييس لقدرات بعض برامج المهارات المعلوماتية وإعداد المناهج.

وبالطبع تضاعف الاهتمام بتفعيل أداء القطاع التعليمي في التسعينيات من القرن الماضي، حيث زاد اعتقاد معظم المجتمعات بأن أفضل استعداد للقرن الحادي والعشرين يكون من خلال التعليم عالي الكفاءة، الذي كفل تكوين وإعداد نشء، يصلح للقيام بأداء أدواره بفعالية في القرن الحادي والعشرين.

وهناك مجموعة متداخلة، ومتفاعلة من العوامل التربوية والثقافية والتكنولوجية التي كانت وراء زيادة الاهتمام بدور الثقافة المعلوماتية في تفعيل أداء القطاع التعليمي. ونعل من أهم هذه العوامل ما يلي:

أولاً: ردود فعل التحديات التربوية الهائلة الي طرحها مجتمع المعلومات، وما صاحبها من ضرورة مراجعة شاملة، ودقيقة للأسس التربوية السائدة

فلقد أفرز مجتمع المعلومات مجموعة من التحديات التربوية الهائلة، الناتجة عن الأهداف التربوية التى ينشدها، وما بينها وبين واقع الأمور فى مؤسساتنا التعليمية من اختلافات مشكلاً بذلك مجموعة من التحديات.

فالفلسفة التربوية السائدة لدى مؤسساتنا التعليمية ما تزال تنظر إلى التربية كأداة للثبات، والاستقرار، وتركز كما قال عبد الله عبد الدايم منذ ما يقرب من عشرين عاماً على انتشار التعليم لا نوعيته (عبد الله عبد الدايم،١٩٩١، ص٣٧).

كما أن الواقع العملى وأساليب التعليم والتقويم، وأهداف المناهج ومضمونها وأسلوب الإدارة المدرسية، والتعليمية أبعد ما يكون عن تحقيق الجودة التعليمية بمدارسنا، فما زال أسلوب التلقين والحفظ هو منهج التعليم السائد، كذلك هناك مجموعة من القيود التى تحد من مشاركة التلميذ فى عملية التعليم ومساهمته المدرسية فى عمليات الإصلاح والتجديد التربوى والإبداع، مع إغفال لأهمية الحوار والمشاركة وتهميش قيمة الحرية.

ولعل ذلك يرجع إلى عدم وجود فلسفة اجتماعية محددة المعالم، وهو ما دفع المنظمة العربية للتربية، والثقافة والعلوم إلى وضع تصور لإطار عام لفلسفة تربوية عربية منذ عام ١٩٩١ (عبد الله عبد الدايم، ١٩٩١، ص ٢٢٠) إلا أنها لم تترجم فى صورة خطط وإستراتيجيات محددة حتى الآن (٢٠٠٩).

مما يتطلب وضع ركائز لفلسفة تربوية ممثلة فى العقلانية، والحرية، ووحدة الفكر، والحضارة الإنسانية مع مزجها بروح هويتنا الثقافية دون الانغلاق فى نصوص جامدة، وتأويلات قاصرة، والإدراك العميق بأن، إيماننا بوحدة المجتمع الإنسانى لابد وأن

يرتكز على التمسك بهويتنا، ولا يجب أن يتعارض مع كون الإنسان المصرى مواطناً عالمياً قادراً على أن يتعايش مع الثقافات الأخرى ويتفاعل معها.

وتتفق هذه الركائز مع ما طرحه إعلان بوخارست الصادر عن مؤتمر بوخارست الأوروبى للتحضير للقمة العالمية، حيث طرح مجموعة من المبادئ منها ضرورة تعزيز التنوع اللغوى، والهوية الثقافية "المبدأ الثالث" وكذلك ضرورة تناول القضايا العالمية "المبدأ السابع".

لذلك نجد السيد يسن يطرح فكرة القيام بعملية إحياء ثقافى كاملة، تتكفل بالقضاء على ثقافة الاستبداد، وتؤسس لثقافة الديمقراطية، وتغرس مبادئها فى المدرسة والمجتمع، وفي فضاء المجتمع كله. ومن ناحية أخرى ينبغى توسيع دائرة حرية التفكير وحرية التعبير إلى غير ما مدى، وتحكيم العقل فى صنع السياسات وصنع القرار، والاستفادة من التجارب المقارنة الناجحة (السيد يسن، ٢٠٠٨، ص ٢٨٠).

ويزيد من أهمية ما طرحه السيد يسن جسامة تأثيره فى ظل مجتمع المعلومات، حيث الإبداع والابتكار مطلب أساسى لتحقيق التقدم.

وجوهر المشكلة أن التربية عليها الآن أن تنفذ هذه المهام بأقصى سرعة فى مواجهة العوائق المادية التى لا يستهان بها، خاصة وأن هناك تزايدًا مستمرًا فى ما ينفق على العملية التعليمية.

فلقد كان عبء الإنفاق على التعليم من موازنة الدولة والإنفاق العام لا تتعدى (٦٦٠) مليون جنيه منذ عام ١٩٨٠ لتقفز إلى حوالي (٢٥,٩) مليار عام ٢٠٠٤-٢٠٠٥م، وأن حجم ما أنفق فيها على التعليم الجامعى العالي قفز إلى حوالي (٤,٥) مليار

سنوياً. غير أن هناك ما يطلق عليه بالفجوة التمويلية، خصوصاً إذا جرت المقارنـــة بـــين تكلفة الطالب فى مصر وتكلفته في أقطار العالم ذات التعليم المتطور.

حيث يتراوح ما تنفق على التعليم ما بين ٦-٧,٥% سنوياً مـــن النـــاتج المحلـــى الإجمالي فى معظم الدول المتقدمة، وبعض الأقطار العربية، وتنفق إسرائيل ما بـــين ٧% و ٧,٥% سنوياً. (حامد عمار، ٢٠٠٨، ص ص ١٥٥-١٥٦).

فمتوسط ما ينفق على التعليم من الناتج المحلى الإجمالي فى مصر خلال السنوات العشر الماضية تتراوح ما بين ٤%-٤,٥% وأن نسبته إلى الإنفاق العام مـــن الموازنـــة السنوية ما بين ١٤%-١٥%.

وتشير بيانات البنك الدولى لعام ٢٠٠٢ إلى أنه فى عـــام ٢٠٠٠ كانـــت تكلفـــة الطالب فى التعليم العام فى مصر حوالى ١٥٠ دولاراً فى السنة. وبالمقارنة بلغت تكلفـــة الطالب فى اليابان حوالى (٧) آلاف دولار فى السنة وفى إسرائيل حوالى (٢٧٠٠)، وفى أمريكا (٤٧٠٠) وفى المغرب (١٤٢) وفى تونس (٢٩٠)، وفى تركيا (٢٥٥) دولاراً فى السنة.

وعلى الرغم من صعوبة المقارنة .. إلا أن التفاوت الكبير فى الإنفاق تظـــل لـــه دلالته فى تقييم الأوضاع.

وفى التعليم الجامعى تبلغ تكلفة الطالب فى مصر حوالى (٦٠٠) دولار فى السنة بينما تبلغ تكلفته فى إسرائيل حوالى (٥,٨٧٢)، وفى اليابـــان (٥,٧٣٠)، وفـــى أمريكـــا (٧,٠٠٥) وفى ألمانيا (١٠,٩٠٠) وفى تونس (١,٥٢٥) وفى المغرب (٨٧٧) وفى تركيا (١,٠١٨) دولاراً فى السنة.(حامد عمار، ٢٠٠٨، ص ص ١٥٦-١٥٧).

هو ما يبين القصور فى الموارد المتاحة للتعليم، والفجوة بين الواقع والمطلوب من أجل تعليم المستقبل. وهو تعليم ينشد تخريج منتج تربوى قادر على التعامل مع السوق العالمية، والمحلية بكفاءة مع ما تتطلبه من قدرات التنافس والتميز والجودة، والالتزام بالمواصفات العالمية فى إنتاجها السلعى والخدمى والفكرى والثقافى.

وإن كان تيم بريجهاوس Tim Brighouse يقرر أنه من الممكن أن تهدر النفقات فى أمور ليس لها علاقة أساسية بالعملية التعليمية أو لا تستثمر استثماراً فعالاً. فلا يكون للعامل الاقتصادى انعكاس على جودة العملية التعليمية

إن غايات التربية فى عصر المعلومات وما به من تكامل المعرفة وتلاقح العلوم وتداخل المجتمعات، وتحاور الثقافات، أبعد ما تكون عن هذه النظرة الاقتصادية الضيقة، وتنمية فكر الإنسان، ووجدانه لا يمكن تحقيقه من خلال هذه الخطية الصارمة..

كل ذلك يفرض ضرورة التوجه نحو أسس تربوية مخالفة لما استقرت عليه فى عصر ما قبل المعلوماتية. من ذلك على سبيل المثال لا الحصر:

- تنمية القدرة على الوصول إلى مصادر المعرفة الأصلية، وتوظيفها فى حل المشكلات، حيث أصبحت القدرة على طرح الأسئلة فى هذا العالم المتغير الزاخر بالاحتمالات، والبدائل تفوق أهمية القدرة على الإجابة عنها.
- إكساب التلميذ أقصى درجات المرونة وسرعة التفكير وقابلية الحراك Mobility تحت فعل الحراك الاجتماعى والتنقل الفكرى كنتيجة لانفجار المعرفة وسرعة تغير المفاهيم.
- لابد، وأن تتعدى وظيفة التعليم تلبية الاحتياجات الاجتماعية، والمطالب الفردية، بل تتجاوزها إلى النواحى الوجدانية، والأخلاقية، وإكساب الإنسان القدرة على تحقيق ذاته، وأن يحيا حياة أكثر ثراء وعمقاً؟

- تنمية عادة التفكير الإيجابى، وقبول المخاطرة وتعميق مفهوم المشاركة ورفض المسلمات، والتعلم من خلال التجريب والخطأ، والتعامل مع المحتمل، والمجهول، والاحتفاء بالغموض واستئناس التعقد.
- تنمية النزعة الإبستمولوجية لدى التلميذ، بحيث يدرك كيف تعمل آليات تفكيره وذلك بجعله واعياً بأنماط التفكير المختلفة وذا قدرة على التعامل مع العوامل الرمزية بجانب العوالم المحسوسة دون أن يفقد الصلة التى تربط بينهما- فالرموز والمجردات تتزايد أهميتها مع تزايد تقدم الفكر الإنسانى، بصفتها وسائل لا غنى عنها لإدراك حقيقة الظواهر، وتنمية الفكر وتمثل المعارف والمفاهيم المعقدة.
- وأن يكون هدف التربية هو إيجاد تلميذ متمسك بهويته الحضارية، وبقيمه قادر على التواصل مع الغير. يتقبل الواقع المختلف عن واقعه، والرأى المغاير لرأيه، فالتربية المرجوة فى عصر المعلوماتية أن تهيئ التلميذ أن ينعم باستقلالية ليصبح قادراً على إيجاد عمله بنفسه، وأن يشغل أوقات فراغه التى تنحو إلى الزيادة المطردة بما يثرى حياته، ويعود بالخير على مجتمعه وعالمه.

ثانياً: تزايد الرغبة الأكاديمية على مستوى العالم لتوسيع مظلة مجتمع المعلومات

فلقد تزايد الاهتمام عالمياً وعربياً فى الآونة الأخيرة، خاصة منذ عقد الثمانينيات من القرن العشرين- بالمعلوماتية- وتشير الدلائل إلى تزايد احتمال الاهتمام بها فى المستقبل القريب، والبعيد أيضاً، ولا يتسع المجال لتفصيل ذلك، وإنما نقتصر هنا على الدلائل التالية:

- اهتمام الاتحاد الدولى للتوثيق والمعلومات عام ١٩٩٦ بعولمة المعلومات.

- اهتمام الأقسام العلمية بالجامعات بإدخال كلمة معلومات فى مسمياتها خاصة الأقسام العلمية المعنية بالاقتصاد وإدارة الأعمال، فقد تبين أن من بين ٩٠ قسماً جديداً للاقتصاد، وإدارة الأعمال نشأت في الجامعات اليابانية منذ عام ١٩٩٠ هناك أكثر من ثلثها استخدم مسمى "قسم إدارة ومعلومات الأعمال" Business Administration and Information (محمد فتحى عبد الهادى، ٢٠٠٨، ص ٣٣).
- صدور مجموعة من المؤلفات العلمية التى تتبنى منهج علمى اجتماعى شامل لرواد علماء الاجتماع المهتمين بالتكنولوجيا وبالتغيرات المجتمعية الكبرى فى العالم من مثل جان لوجكين. وصدور كتابه "الثورة المعلوماتية" الصادر عن المطابع الجامعية الفرنسية، ١٩٩٢، والذى يتساءل فيه عن كيفية توصيف هذه الثورة. وكتاب الإنسان العالمى، للباحث الفرنسى فيليب انجلهارت الصادر فى باريس عام ١٩٩٦، والذى يحمل عنواناً فرعياً هو "هل يمكن للمجتمعات الإنسانية أن تواصل البقاء؟".

كذلك صدور كتاب "الروح الجديدة للرأسمالية" للباحثين الفرنسيين بولتانسكى وشيابللو الصادر فى باريس عام ١٩٩٩ والذى قام فيه الباحثان بتشريح بنية الرأسمالية الجديدة، والتى تقع فى قلب ظاهرة العولمة، وبيان مفاهيمها وآلياتها. وصدور ثلاثية "مانويل كاستلز" عن دار نشر بلاكويل ١٩٩٦ التى تتضمن أشمل نظرية حتى الآن فى تحليل وفهم عصر المعلومات بعنوان: "الاقتصاد، والمجتمع، والثقافة" ويتضمن ثلاثة أجزاء هم "صعود المجتمع الشبكى"، وقوة الهوية، ونهاية الألفية" (السيد يسن، ٢٠٠٥، ص ص٢٦٥-٢٦٦).

كذلك يلاحظ أن السنوات العشر الأخيرة من القرن العشرين، والسنوات الأولى من القرن الواحد والعشرين قد شهدت ازدهاراً كبيراً فى الدراسات المتعلقة بموضوع

مجتمع المعلومات على المستوى العالمى والعربى، ففى الفترة من ١٩٩٩-٢٠٠١ بلغ مجموع الدراسات التى تحمل فى عناوينها مصطلح Information Society فى قاعدة بيانات LISA (١١٢) مادة أى خلال ثلاث سنوات فقط.

كذلك توجد دورية متخصصة هى Information Society التى تصدر عن دار تايلور وفرانسيس للنشر .Tylor Francis, Ltd وذلك علاوة على ثلاث دوريات أخرى وهى:

- Information Communications and Society.
- Information Economics and Policy.
- New Media and Society.

وإذا انتقلنا إلى المستوى العربى أيضاً نجد أن دليل "الإنتاج الفكرى العربى فى مجال المكتبات والمعلومات (محمد فتحى عبد الهادى،٢٠٠٣) حصر فى الفترة من ٢٠٠١-٢٠٠٤م ما يقرب من (١٣٢) مادة تحمل عنوان "مجتمع المعلومات" علاوة على مواد أخرى تندرج تحت عناوين من مثل – اقتصاديات المعلومات، والمعرفة، وصناعة المعلومات، والفجوة الرقمية. (محمد فتحى عبد الهادى، ٢٠٠٣).

كذلك انعقاد القمة العالمية لمجتمع المعلومات فى دورتين: الأولى بجنيف فى ديسمبر ٢٠٠٣، تحمل عنوان: إعلان المبادئ "بناء مجتمع المعلومات: تحدٍ عالمى فى الألفية الجديدة، الصادر عن القمة العالمية لمجتمع المعلومات (جنيف ١٠-١٢ ديسمبر ٢٠٠٣)، والثانى يحمل عنوان: وثيقة التزام تونس الصادرة عن المرحلة الثانية للقمة العالمية لمجتمع المعلومات (تونس-١٦-١٨ نوفمبر ٢٠٠٥).

ثالثاً: أسباب تتعلق بتكوين وإعداد المعلم وكفاءته المهنية وخلفيته العلمية والثقافية.

فنقص الكفاءة المهنية للمعلم، وقصور خلفيته العلمية والثقافية الناتجة عن أسلوب اختياره، وتخلف طرق تأهيله، وعدم مداومة تدريبه، وكذلك عدم توافر الحافز لديه، والعزوف عن العمل بمهنة التعليم خاصة لدى الذكور.

كل ذلك يفرض الحاجة الماسة إلى تغيير جذري في سياسة تأهيل المدرس والتخلص من الأساليب القائمة على التلقين، واستبدالها بأساليب التعلم بالاكتشاف والتعلم من خلال التجربة والخطأ، والقدرة على حل المشكلات، وإدارة المشاريع البحثية (أحمد زويل،٢٠٠٥، ص ص ٢١١-٢١٢).

ولا يمكن إحداث هذه النقلة النوعية، إلا إذا شاع استخدام تكنولوجيا المعلومات في كليات التربية، ومراكز تأهيل المدرسين على مختلف المستويات وفي جميع الأنشطة، ويرجع ذلك إلى عدة أمور منها:

١. يرسخ هذا الوضع فكرة التعلم من خلال العمل (التعليم غير الرسمي) والتعلم العفوي، وهو أحد الأشكال الأساسية للدراسة في مجتمع المعلومات.

٢. إن استخدام مدرسي المستقبل للكمبيوتر طوال فترة دراستهم سيعمق لديهم المهارات بالمستوى المطلوب لتدريسه.

٣. سيتيح احتكاك المدرسين المباشر بالكمبيوتر، طوال فترة دراستهم فرصة للتجريب، والإحساس المباشر بالإمكانات التعليمية، والتعلمية التي يمكن أن تتيحها تكنولوجيا المعلومات.

ولا شك أن الأمر بالنسبة للمدرسين القدامى أكثر صعوبة نظراً لأعدادهم الكبيرة وترسخ عادات أساليب التعليم التقليدي لديهم، وذلك يحتاج إلى حملة قومية لإعادة تأهيلهم تسهم فيها المؤسسات الرسمية وغير الرسمية وذلك في إطار خطة متكاملة للتجديد

التربوى. ولعل هذا هو ما أشار إليه تقرير الكونجرس الأمريكـــى (Report Congress ional 2005, p.36) من ضرورة التأكيد على التنمية المهنية للمعلم، والمساعدة المستمرة لهم عن طريق توافر فرص تطوير المهنة.

وهنا يمكن أن يقتـــرح تـصميم برنـــامج تـدريبى تعـاونى كالـــذى اقترحـــه ديلوريس.م.جون Delores .M .John لتفعيل الدور التكنولوجى لإنجاز مجموعـــة مـــن الأهداف الرئيسة مثل تكوين قاعدة أساسية للكفاءات من المعلمين. وإن كان ديلوريس .م. جون قد وظف هذا البرنامج بالنسبة للمعلمين المتخصصين فى التربية الخاصة. (Delore .M. John, 2000)، أو كالذى اقترحـــه شـــيلتون ومـــاييز A.S Mayes & Shelton. خاصة وأن هذا النموذج ينطبق على عدد من الثقافات المجتمعية المختلفة كنموذج للتنميـــة المهنية للمعلم للتعليم عن بعد.

إن ثورة التجديد التربوى المطلوبة لإدخال الثقافة المعلوماتيـــة فـــى مؤســـسات التعليم، لا يمكن لها أن تنجح دون أن يكون على رأسها المدرس، فتكنولوجيا المعلومات لا تعنى- التقليل من أهمية المدرس، أو الاستغناء عنه، بل تعنى فى الحقيقة دوراً مختلفاً له. ولابد لهذا الدور أن يختلف مع اختلاف مهنة التربية من تحصيل المعرفـــة، إلـــى تنميـــة المهارات الأساسية، وإكساب التلميذ القدرة على أن يتعلم ذاتياً، فلم يعد المدرس هو الناقل للمعرفة، والمصدر الوحيد لها. بل الموجه المشارك لطلابه فى مرحلة تعلمهم واكتـــشافهم المستمر.

لقد أصبحت مهنة التدريس فى عصر المعلوماتية مزيجاً من مهام القائـــد ومـــدير المشروع البحثى، والناقد، والمستشار.

فالمطلوب إعداد المعلم إعداداً جيداً، ومتابعة تدريبه وتثقيفه لضمان كفاءته وتجدده المهنى، مما يتطلب إعادة صياغة مؤسسة كليات التربية التى تتسم بالجمود وفقدان روح التجديد فى أداءاتها المطلوبة لإعداد المعلم. ويتطلب ذلك وضع خطة جديدة لتطويرها مبنى وبشراً ووسائط تعليمية متجاوزة للمصالح الخاصة المرتبطة بالهياكل والأوضاع الراهنة وممارستها.

والجانب الثانى هو الجزاء المادى لقاء ما يؤديه من عمل وما يتحمله من مسئوليات فى تكوين أجيال المستقبل (حامد عمار، ٢٠٠٨، ص ١٤٧).

رابعا: أسباب تتعلق بضرورة تنمية الإبداع خاصة إبداع التلاميذ بالسنوات الدراسية الأولي

فهناك اتجاه تسعى فيه التربية فى العالم نحو تنمية ملكات الإبداع، والابتكار لدى الأطفال، بل ويفكر البعض فى تنمية ذلك، وهم أجنة فى بطون أمهاتهم (أحمد شوقى، ١٩٩٢، ص ص ٣٤-٦٦).

مما يطرح التساؤل عن كيفية تنمية ملكة الإبداع لدى الأطفال، ونوعية الإبداع التى يجب أن، نركز عليها، والعمل على تكوين الطفل المخترع القادر على إعطاء الحلول المبتكرة للمشكلات، والتحاور مع الموارد المحدودة، واتباع الطرق غير التقليدية، والوصول إلى حل المشكلة من أقصر الطرق، مما يتطلب إحداث التوازن بين إطلاق حرية الطفل، وإعطائه القدر المناسب من التوجيه، وبين حثه على فعل المزيد، وعدم التسرع فى إنضاجه خشية الاضطراب النفسى، والعقلى، وبين البحث عن المكتمل دون تحذلق، والإغراق فى التفاصيل، وهو أيضاً التوازن بين الوقوف على أرض الواقع الصلبة، والتحليق فى عالم الرؤى الخيالية للعقل المبتكر الوثاب بحثاً عن آفاق جديدة (حامد عمار، ٢٠٠٨، ص ص ٨٨-٩٢).

ويتطلب هذا إحداث المشاركة الفعالة فى تنمية الإبداع لكل المشتركين فى العملية التدريسية، والتعليمية وفهماً أعمق لما يحدث بالفعل داخل المدارس والفصول، أى جـودة التعليم، والتدريس التى تحدث داخل المدارس (محمود عابدين، ٢٠٠٠، ص ٣٢٠).

خامساً: فقد احتكار التمدرس، نتيجة للثورة التكنولوجية الهائلة

فلقد أحدثت الثورة التكنولوجية الهائلة التى يشهدها عالمنا المعاصـر، تغييـرات كبيرة انعكست على التربية والعملية التعليمية ممثلة فى تفعيلها (عبـد الله عبـد الـرحمن الكندرى، ١٩٩٩، ص ٩).

عن طريق تنمية قدرات التعلم ذاتياً، والاهتمام بمؤسسات التعليم غيـر الرسـمية ومراكز التدريب، والجامعات المفتوحة، ومدراء الهواء الطلق، مما يتطلب تنـسيقاً بـين مؤسسة التعليم، وأماكن العمل، وبين التعليم، والإعلام (نبيـل علـى، ٢٠٠١، ص٢٣١) خاصة بعد أن ثبتت محدودية قدرة التعليم داخل النظام المدرسى بصورته الرسمية فى حل المشكلات التربوية الأزلية، بالإضافة إلى ضعف جدوى الإصلاحات الهيكلية الكبرى فـى التأثير على العملية التعليمية داخل المدرسة (محمود عابدين، ٢٠٠٠، ص ٣٢٠).

وقامت تطبيقات تكنولوجيا المعلومات فى تحـسين مجـالات التعلـيم، والبحـث العلمى، ورفع مستوى التعليم، والتدريب، واستحداث طرق التعليم عن بعد، والتعليم مـدى الحياة، ونقل خدمات التعليم، والتدريب إلى المناطق النائية المعزولة (صلاح زين الـدين، ٢٠٠٨، ص ٣٧).

كذلك توجد خدمات التعليم عن بعد distance Education مثل نظام الجامعـة المفتوحة، والبرامج التعليمية باستخدام الوسائط المتعددة وتكنولوجيا المعلومـات، وإنتـاج

الوسائل التعليمية بالوسائط المتعددة والتدريب على تكنولوجيا التعليم. (صلاح زين الدين، ٢٠٠٨، ص ص ٣٨-٣٩).

خاصة وأن مهنة التعليم فى عصر المعلوماتية، هى تعليم التلميذ كيف يتعلم ذاتياً وكيف يداوم فى عملية التعلم تلك على مدى فترات حياته، لقد فقد التدرس احتكاره الذي طال لمهمة التعليم، وتعددت مصادر اقتناء المعرفة لتشمل بجانب المدرس، الكتاب، والمراجع، والبرامج التعليمية، والمناهج المبرمجة، وبنك المعلومات.

الخطوة الرابعة: دور الثقافة المعلوماتية فى تفعيل أداء القطاع التعليمي:

أ- فى خدمة المتعلم

الغاية المنشودة من إدخال الثقافة المعلوماتية فى مجال التعليم هو إتاحة الفرصة للطلاب لاكتساب المهارات، والمعارف اللازمة لفهم مجتمع المعلومات. والاقتصاد القائم على المعرفة والمشاركة فيها بنشاط، والاستفادة الكاملة منها. وإكساب التلميذ المعارف والمهارات، والخبرات اللازمة لكيفية استخدام الحاسبات وغيرها من التكنولوجيا والنفاذ على المعلومات المطلوبة بطريقة ميسرة وبأقل وقت ممكن. والوصول إلى مرحلة النضج المعلوماتى التى تظهر باستقلاليتهم وممارستهم للتعلم (أحمد بدر، ١٩٩٦).

وهو ما خلصت إليه داليا الشافعي من أن انتشار الأمية الحاسوبية أحد مظاهر الأمية المعلوماتية، الناتجة عن نقص المهارات المعلوماتية لدى الطلاب، وإن كانت بنسب مختلفة فيما بين التخصصات العلمية، والنظرية لدى طلاب الجامعة (داليا الشافعى، ٢٠٠٥، ص).

ويرى الشوابكة ووليد على أن اتجاهات الطلاب نحو برنامج الثقافة المعلوماتية الخاص بالجامعة أقل إيجابية فيما يتعلق باستخدام الخدمات الآلية، والمجموعات الخاصة، وأكثر إيجابية في المجالات المتعلقة بالتعرف على مكتبات الجامعة، ومصادرها، واكتساب مهارات البحث، واستخدام الفهارس، وإن كانت هناك فروق فردية بين الطلاب، والطالبات لصالح الطلاب فى درجة الرضا عن البرنامج، وفى التخصصات العلمية والأدبية لصالح التخصصات الأدبية (الشوابكة ووليد على، ٢٠٠٦). وذلك على عكس ما أوضحت دراسة سيسيليا براون Cecelia Brown من أن طلاب العلوم الطبيعية بالجامعة على درجة عالية من الوعى المعلوماتى. وأنهم قادرون على الوصول للمعلومات، واستخدامها بكفاءة وتقييمها لتلبية احتياجاتهم المعلوماتية (Cecelia Brown ,1999).

كما أوضح مارك هيبورت أن الطلاب يمتلكون مهارات الوعى المعلوماتى. ولكنهم يواجهون بعض الصعوبات عند إعداد المشاريع البحثية من مثل صعوبة تحديد مشكلة الدراسة ووضع تساؤلات تعبر عنها (Mark Heport, 1999).

ونظراً لأهمية الثقافة المعلوماتية فى تفعيل أداء القطاع التعليمى- بصفة عامة – نجد رئيس مكتبة بركلى التعليمية Berkely بجامعة كاليفورنيا يقترح سلسلة من الإستراتيجيات لتحسين مهارة الطلاب المكتبية، والمعلوماتية، وذلك بعد أن أظهرت دراسته أن ٤٠% فقط من الطلاب هم من كانت لديهم القدرة على البحث بالمكتبة بشكل صحيح، وقادرين على وضع الاستشهاد من الكتب والمقالات وعلى تحديد نتائج البحث على الانترنت، والوصول للمصادر الالكترونية الخاصة بموادهم (Berkly, , 1995).

ولذلك نجد تقرير أنمرى سينه Annmaire Sinah ٢٠٠٥ يشير إلى ضرورة إلزام الأكاديميين والمكتبيين بتدريب الطلاب فى مرحلة ما قبل التخرج وكذلك الطلاب الخريجين ليكونوا متثقفين معلوماتياً. (Annmaire Singh, 2005).

ويتفق معه فى ذلك كل من شيريل دى والين ستانلى (Cheryl Dellen & ellen Stanly) التى أظهرت ضرورة الحاجة للتدريب عند استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية، وقواعد البيانات، وتعليم المهارات الإلكترونية.

ولعل ما يزيد من أهمية التدريب على مهارات المعلومات ما ألمح إليه نومبيزدوا وكارين Ntombizodwa & Karin من أن الطلاب الذين شاركوا فى برامج الإرشاد والتوجيه وتلقوا تدريباً على مهارات المعلومات لديهم القدرة على استخدام مصادر المعلومات، فى حين أن غالبية الطلاب الذين لم يشاركوا ظهرت لديهم عدم القدرة على استخدام الفهرس الإلكترونى (OPAC). والمصادر المرجعية. وعدم المعرفة ببرامج الإرشاد، والتوجيه المقدمة من المكتبة.

ولا ينفى أو يقلل من أهمية التدريب ما ذهب إليه كل من ميشيل هونى Michelle Koney وسيسيليا براون Cecelia Brown ومارك هيبورت من أن طلاب الجامعات لديهم المهارات الأساسية للوعى المعلوماتى، والمعرفة بكيفية الوصول للمعلومات، واختيارها، واستخدام ما يتناسب منها مع موضوعاتهم. وربما يرجع ذلك إلى حدود عينة دراسته فقط. خاصة وأن هناك دراسات أثبتت عدم أهمية مهارات الوعى المعلوماتى لدى الطلاب، حيث تشكل المهارات البحثية والمكتبية أقل درجة من الأهمية، وهو ما توصلت إليه كل من غلوريا وآن Gloria & Anne وإن اقتصر بحثهما على طلاب كلية الهندسة، والعلوم بجامعة والترو Weter loo وجامعة غربى أونتاريو Western on Tatia (Gloria J & Anne, 1999).

لذلك نجد باحثين بجامعة بردوا وهما لويد فيلدمان، وجانيت فيلدمان Janet Feldmann & Lioyd Feldmann يصممان مشروع Rrationale Project يهتم

بتنمية مهارات البحث عن المعلومات لدى الطلاب وتوعيتهم بمصادر المعلومات الأخرى فى التقنية، وذلك بعد أن أظهرت نتائج دراستهما أن ١٠% فقط من الطلاب هم من يمتلكون القدرة على استخدام المكتبة، والبحث فيها، والمعرفة بكيفية الحصول على المصادر المرجعية، وإن كانت دراستهما على عينة من الطلاب المبتدئين ببرنامج الهندسة التقنية بجامعة بردوا Purdue.

ولذلك نجد أن الجمعية العالمية للتكنولوجيا فى التربية تضع مجموعة من المجالات للأدوار المطلوب من الطالب إتقانها فى مجتمع المعرفة القائم على استخدام التكنولوجيا هى مجال الإبداع والابتكار، والاتصال والتعاون. يستخدم فيه الطلاب الوسائط الرقمية، والبيانات القائمة على تكنولوجيا الاتصال، والعمل فيها بصورة تعاونية داخل الصف، وعن بعد، لدعم التعلم الفردى والتعلم من الآخرين، ومجال البحوث والمعلومات، حيث يقوم الطلاب بتطبيق الوسائل الرقمية لجمع وتقييم المعلومات، واستخدامها، ومجال توظيف مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات، والتخطيط وإجراء البحوث، وإدارة المشاريع البحثية، وحل المشكلات، وتكنولوجيا العمليات (مجلة المعلوماتية ٢٠٠٥/٢٠٠٦، العدد ٢٢).

ب- فى خدمة مصممى المناهج الدراسية..

بحيث يكون المنهج الدراسى مصدر تعلم مفتوح Open Learning Resource يتم من خلاله عرض المعارف، والمهارات، والبيانات العلمية، والأكاديمية مما يجعل اكتسابها ممكناً بسهولة غير مسبوقة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال بحيث تتضمن كافة طرق التدريس من محاضرة ومناقشة وتعلم تعاونى Delivery Method

وذاتى وصفى متزامن، ولا صفي غير متزامن وتعلم الكترونى إلى غير ذلك من الطرق باستخدام تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات.

غير أن النقلة النوعية الحقيقية في تفعيل أداء القطاع التعليمى من خلال المناهج وبمؤازرة الثقافة المعلوماتية لن تأتى إلا بعد نضج نظم تحليل النصوص وفهمها أوتوماتيكيا بواسطة هذه الوسائل البرمجية المتقدمة، سيتم تمثيل النصوص فى هيئة شبكات دلالية Semantic Nets تكشف بشكل سافر عن البنية المفهومية للنص Conceptual Structure التى تحلل النص إلى مجموعة من المفاهيم الرئيسة وما يندرج تحتها من مفاهيم فرعية، ويتحول النص بها إلى كوكبة من المفاهيم، والمعارف التى ترتبط مع بعضها البعض من خلال مسارات محددة وواضحة ( ).

ولقد تزايدت الرغبة على المستوى العالمى فى تضمين الثقافة المعلوماتية للمقررات الدراسية، وذلك لتفعيل أداء القطاع التعليمى بغض النظر عن التخصصات الدراسية، وما إذا كانت تتناسب مع اتجاهات الطلاب والمعلمين والأقسام والبرامج التعليمية أم لا.

وقد دفعت هذه الرغبة الأكاديمية بعض الباحثين لدراسة أثرها ومدى تفعيلها لأداء القطاع التعليمى محاولين الوصول إلى خصائص أكثر موضوعية للقطاع التعليمى بشكل عام، وخصائص مقننة للبرامج والمقررات الدراسية، وعلاقة كل ذلك بالثقافة المعلوماتية وغير ذلك من القضايا الأكاديمية.

ولا يتسع المجال هنا لتفصيل ذلك، ونكتفى بإشارات لهؤلاء الباحثين، خاصة وأن الباحث يلمح اتفاقاً نسبياً بين التخصص فى مجال التعليم فيما يتعلق بتعريفهم للثقافة المعلوماتية، والاتفاق النسبى لا ينفى وجود بعض التباين، الذى قد يمثل من رؤيتنا تطوراً

فى هذا المفهوم، حيث تتباين الرؤى وفقاً لتباين التخصصات الأكاديمية إلا أن جلها يشير إلى ضرورة التضمين.

فلقد تبنى رئيس مكتبة بركلى التعليمية بجامعة كاليفورنيا عام ١٩٩٥ اقتراح سلسلة من الإستراتيجيات تضمنت برنامج للتعليم المكتبى ذى مراحل متدرجة في الدراسة الجامعية بالتعاون مع الكلية لتدعيم موضوعات بحث تتطلب من الطلاب استخدام مصادر المعلومات.

وقدمت إليزابيث هارتمان Elizabeth Hartman مشروعًا اهتم بتصورات طلاب المرحلة الجامعية فى فهم مهارات الوعى المعلوماتى، بهدف قياس قدرة برنامج المهارات المعلوماتية التى تقدمه جامعة Ballarta لطلاب الفرقة الأولى. (Elizabeth, 2001).

وطرحت كل من غلوريا جى، وأنى Gloria J & Anne, 1999 برنامج الوعى المعلوماتى، والتعليم الببليوجرافى فى جامعتى واترلو Waterloo و جامعة غربى أونتاريو Western Ontario و أوصتا بأن تكون برامج الوعى المعلوماتى والتعليم الببليوجرافي ذات علاقة مناسبة لاتجاهات الطلاب والأعضاء والمجالات والأقسام، والبرامج التعليمية للكليات، وأن تكون متناسبة مع الاهتمامات الموضوعية، كما أكدتا على ضرورة إعداد استراتيجيات تسويقية للكليات والأقسام العلمية للإعلام عن الخدمات المعلوماتية التى تقدمها المكتبة. (GloriaJ & Anne, 1999).

كذلك قدمت سيسيليا براون Cecelia Brown مقترحًا لبرامج وخدمات تزيد من قدرة الطلاب على البحث عن المعلومات على أن تكون برامج التعليم والتدريب المكتبى المستقبلية متوافقة مع إمكانات العصر، ومع احتياجات الطلاب ورغباتهم، وكذلك أن تعد

برامج متخصصة للمبتدئين تقدم ضمن البرامج التعليمية لزيادة خبرتهم فى البحث عن المعلومات. (Cecelia Brown, 1999).

كما أدرج مارك هيبورت Mark hepwarthe مهارات التدريب على الوعى المعلوماتى، ومهارات المعلومات فى المقررات الجامعية، وأوصى بتطوير برامج للوعى المعلوماتى، ومهاراته ودمجها فى مناهج الجامعة كمقرر دراسي، سواء بالنسبة لبحثه الذى أجراه على طلاب جامعة نانيانج Nan yang التكنولوجية بسنغافورة أو بالنسبة لبحثه الذى أجراه على طلاب جامعة لوفبوره Laugh Broght بسنغافورة أيضاً.(Mark Hepwarthe 1999 2002)

كما قام كل من لويد فيلدمان وجانيت فيلدمان Lioyd Feldmann & Janet Feldmann بتطوير مشروع Rrationale Project الذى صمماه ليعمل على تكامل مهارات الاتصال والبحث عن المعلومات مع المناهج والمقررات الدراسية، بهدف إكساب الطلاب الجدد المهارات الأساسية التى يحتاجونها للحصول على المعلومات المطلوبة، ولتشجيعهم على البحث الدقيق فى موضوعات اهتماماتهم. وذلك على الطلاب المبتدئين فى برنامج الهندسة التكنولوجية بجامعة بردوا Purdue (Lioyd Feldmann & Janet Feldmann, 2000).

وهو ما ذهب إليه كل من كارل باول وجين سميث Caral Powell & Jene Smith من ضرورة تدريب الطلاب على طرق الوصول للمعلومات التى تتناسب مع احتياجاتهم بالإضافة إلى تعليمهم مهارات البحث فى قواعد البيانات. (Caral Powell & Jene Smith, 2003).

كذلك نادت إيفا إسكولا Eeva Eskola بأهمية تدريس الوعى المعلوماتى، سواء أكان فى منهج تقليدى أو فى منهج يعتمد على المشكلة، إلا أنها أشارت إلى أن مهارات الوعى المعلوماتى تظهر بشكل أكثر فى المنهج المعتمد على المشكلة من خلال الاستخدام الفعال للمعلومات، والمصادر المرتبطة بالحاجات المعلوماتية، وخلصت إسكولا إلى هذه النتيجة من البحث الذى أجرته على طلاب الطب بفنلندا بجامعة تومبرا الطبية التى طبقت المنهج المعتمد على المشكلة، وطلاب جامعة نوركوا الطبية التى طبقت المنهج التقليدى (Eeva Eskola. 2004).

ويتفق أنمرى سينه مع إسكولا في ضرورة تضمين مهارات الوعى المعلوماتى ليتكامل مع المنهج والمقرر الدراسى، برغم اختلاف نوعية عينة الطلاب التى أجرى عليها البحث حيث كانت من طلاب برنامج وسائل الإعلام والصحافة بجامعة Hofstro (Anne Marie, 2005).

وأكدت نومبيزدوا وكارين Ntombizodwa و Karin على ضرورة الإلمام بمهارات الحاسب فى مناهج ومقررات الجامعة، وتأسيس برامج التوجيه والإرشاد بشكل رسمى على قواعد منظمة سواء بالنسبة للطلاب قبل التخرج أم لطلاب الدراسات العليا. (Ntombizo Dwa & Karin, 2005).

وعلى مستوى الدراسات العربية ولا تخرج الرؤية العربية لتضمين الثقافة المعلوماتية للمقررات الدراسية عما طرحته الدراسات والبحوث الأجنبية وعلى سبيل المثال، نجد داليا الشافعى تؤكد على ضرورة إعداد برامج لمحو الأمية المعلوماتية لتشمل فئات المجتمع ما قبل الجامعى، والجامعى، وما بعد الجامعى، بما يتناسب مع ظروف، وإمكانات ومهارات، ومستويات كل فئة، وإلى ضرورة دمج برامج محو الأمية المعلوماتية، ضمن برامج تطوير وإصلاح التعليم فى مصر (داليا الشافعى، ٢٠٠٥).

كما أوصت دراسة كل من "يونس الشوبكة، ووليد على ٢٠٠٦ " بضرورة دمج برنامج الثقافة المعلوماتية فى مناهج الجامعة كمقرر يدرسه الطلاب على مدى فصل دراسى كامل، ويشترك أمناء المكتبات وأعضاء هيئة التدريس فى تطويره وتنفيذه، على أن يتطور تبعاً لتطور المناهج الدراسية، وما تشهده المكتبات الجامعية من تطور فى مجال تكنولوجيا المعلومات.

ولعل العرض التطورى السابق لرؤى هؤلاء الباحثين لتضمين الثقافة المعلوماتية فى المقررات الدراسية، يوضح أنه من الضرورى لتفعيل أداء القطاع التعليمى أن نعرف طبيعة المدخلات للثقافة المعلوماتية، ثم العملية التى عن طريقها تفعل الثقافة المعلوماتية فيما يتعلق بالمقررات الدراسية داخل قطاع التعليم.. كل ذلك من أجل المساهمة فى تفعيل أداء القطاع التعليمى، من أجل إنجاز أهداف تعليمية وتربوية معينة.

ج - فيما يتعلق بالوسائط المتعددة وتكنولوجيا المعلومات:

وتستطيع الثقافة المعلوماتية بفضل تكنولوجيا المعلومات أن تجعل المؤسسة التعليمية تحاكى الواقع الخارجى داخل أسوارها. وذلك عن طريق توافر الوسائل المتعددة للطالب للتواصل المباشر مع مصادر المعرفة خارج المؤسسة التعليمية. فعن طريق تكنولوجيا المعلومات ينتقل نبض الواقع وحيويته إلى المدرسة بغية أن يصبح التعليم أكثر واقعية.

كما يتم أيضاً شحذ وعى المتعلم بإتاحة فرص التعامل المباشر، وشبه المباشر مع هذا الواقع، وذلك حتى لا يصدمه هذا الواقع لحظة تخرجه.

وبذلك تكسر تكنولوجيا المعلومات احتكار المدرسة لمهمة نقل المعرفة فلم يعد التعليم هو المرادف للتمدرس، بل ناتج ثالوث التعليم الرسمى وغير الرسمى فى مراكز

التدريب، وأماكن العمل، والتعليم العفوى من خلال وسائل الإعلام، والاحتكاك المباشر مع واقع الحياة خارج المدرسة.

كما يبرز دور تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات فى التعليم باستخدام أهم عناصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وهو نظام متكامل يشمل المواد السمعية والفيديو والصور والمعلومات المكتوبة، وهذا التكامل يتيح إمكانات لتنمية الاتصالات البشرية (صلاح زين الدين، ٢٠٠٨، ص ص ٣٧-٣٨).

بيد أن مفهوم تكنولوجيا التعليم لا يقتصر على مجموعة الأجهزة الحديثة وإنما يمتد ليشمل كافة فعاليات عملية التعليم والتعلم من علاقات إحداها علاقة الإنسان بالآلة، والتكنولوجيا. كما تمثل تكنولوجيا التعليم منهجاً فى العمل وطريقة فى التفكير وأسلوباً فى حل المشكلات يعتمد على اتباع مخطط لأسلوب المنظمات فى تحقيق الأهداف، ويتكون هذا المخطط المتكامل من عناصر كثيرة تتداخل وتتفاعل معاً بقصد تحقيق أهداف تربوية محددة ويستفيد هذا الأسلوب من نتائج البحوث العلمية فى السعى لتحقيق هذه الأهداف بأعلى درجة من الكفاءة والاقتصاد فى التكاليف (نرجس حمدى،١٩٩٩، ص ٤٥).

فالوسائط المتعددة هى نظام متكامل يحمل رؤى تربوية تمتد إلى كل من المعلم والمتعلم، فتعمل على تغيير النماذج التقليدية فى أدوارهم وتلغى مصطلحى ملقن ومستمع، وتحمل المتعلم مسئولية تعلمه كاملة، كما توسع دور المدرس إلى مصمم ومشرف وموجه تربوى (مصطفى عبد السميع، ١٩٩٩، ص ٤٨).

غير أن الدور الإيجابى للوسائط التعليمية لن يتحقق بفعالية وكفاءة بدون محو الأمية المعلوماتية والدمج بين الوسائل والمصادر المحوسبة (أحمد بدر، ١٩٩٦).

فلابد من بث ثقافة المعلومات بين أفراد المجتمع، والتعرف على مدى اهتمام المؤسسات التعليمية فى الأخذ بهذه التقنيات، واستخدامها وتوظيفها على أسس منهجية وخطط مدروسة للارتقاء بالوعى بين جمهور المستفيدين من خدماتها. وإزالة الأمية المعلوماتية، وتعزيز ثقافة المعلومات في أوساط المجتمع بتوافر البرامج والخدمات التى تدعم التوجه نحو ثقافة المعلومات، وتقويته. (أحمد الميرغنى،٢٠٠٦،) وهو ما ظهر واضحاً فى قدرة طلاب جامعة لوفبورة Loughborght بسنغافورة على استرجاع المعلومات المختلفة كالفهرس الآلى OPAC والانترنت والأقراص المدمجة CD.ROM (Mark Hepwarth,).

ولذلك يقترح كل من كارل باول وجين سميث تعليم الطلاب كيفية تقييم المعلومات التى يحصلون عليها من الانترنت وبيان كيفية التعامل مع التكنولوجيا الحديثة، خاصة بعدما تبين أن لديهما قلة استخدام الطلاب للانترنت للحصول على المعلومات التى يحتاجونها فى دراستهم ٦٩%) (Carol Powell & Jene Smith, 2003).

وهو ما ذهبت إليه أيضاً شيريل دى والين ستانلى Cheryl Dee & Ellen Stanly من أن مصادر المعلومات الصحية المطبوعة أكثر استخداماً وأنها مفضلة أكثر من المصادر الالكترونية لسهولة استخدامها، والوصول إليها. وذلك فى محاولة استكشاف مستوى المهارات التكنولوجية لطالبات التمريض. (Cheryl Dee & Ellen Stanly, 2005).

يؤكد ذلك أيضاً نومبيزدوا وكارين Ntombizodma & Karin حيث أظهرت دراستهما عدم قدرة الطلاب – سواء في مرحلة ما قبل التخرج أو طلاب الدراسات العليا– على استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية، وتقييمها وكيفية الاقتباس منها، من

ذلك مثلاً عدم القدرة على استخدام الفهرس الإلكتروني (OPAC) لذلك أوصت الدراسة بضرورة الإلمام بالمهارات الحاسوبية في مناهج ومقررات الجامعة (Ntombizodma & Karin, 2005).

د - فيما يتعلق بالمعلم (المدرس)

تستطيع الثقافة المعلوماتية أن تفعل القطاع التعليمي بمختلف مستوياته وأنواعه فيما يتعلق بالمعلم وذلك عن طريق إكسابه- المدرس – مهارة العمل بأدوات تكنولوجيا المعلومات، وذلك عن طريق تدريبه، وخاصة كبار السن منهم حيث لم يولد هؤلاء المعلمون في بيئة الكترونية ولكنهم يعيشون فيها الآن، وذلك فمن الأهمية تعليمهم كيفية التعامل مع هذه البيئة الجديدة عليهم حتى يتمكنوا من:

١. استخدام م برامج خدمة التعلم بالتوازي مع الأساليب التقليدية للتخفيف عنه من جهد الإشراف المتكرر في متابعة تقدم الطلاب في إتقان المهارات المطلوبة.

٢. استخدام برامج خاصة تعاونه – أي المعلم – في عرض مادته التعليمية بصورة أكثر فاعلية، خاصة تلك التي تتناول مفاهيم معقدة من مثل التفاعلات الكيميائية وعمليات التطور البيولوجية وما شابه، حيث يكثر في هذه النوعية من البرامج استخدام أسلوب المحاكاة بواسطة الكمبيوتر Computer Simulation.

إن الهدف من هذا الأسلوب هو نقل صورة من الواقع الذي يصعب توافر نماذج فعلية مصغرة أو مكبرة له داخل المدرسة كمحاكاة عمليات الاحتراق الداخلي. أو تمثيل العمليات التي تحدث على مدى زمني طويل أو قصير للغاية مثل المتغيرات البيئية، والجيولوجية، والتقلبات الاقتصادية، والتطورات البيولوجية أو تلك التي يستحيل تكرارها كمحاكاة انفجار المفاعل الذري تشرنوبيل.

كذلك يمكن للمعلم أيضاً أن يستخدم الكمبيوتر كمجرد وسيلة عــرض وكوسـيلة للتحكم فى الوسائط التعليمية المختلفة Multi-Media للـربط بـين الأجهـزة الـسمعية والبصرية المختلفة، حيث يخزن المعلم فى برنامجه السيناريو المطلوب لتقديم مادة درسه، ليقوم الكمبيوتر بدور المايسترو فى تنظيم الإيقاع، وتوزيع الأدوار على الوسائل المختلفة، لتقديم المادة التعليمية. كذلك استخدام الكمبيوتر فى تصحيح إجابــات الطــلاب وتـسجيل بياناتهم الدراسية.

هـ - فيما يتعلق بالمكتبات الخاصة بالمؤسسات التعليمية..

فى ظل ظروف اجتماعية سريعة التغير بسبب تزايد وسائل الاتصال كماً وكيفـاً، والانفجار المعرفى والتقدم التكنولوجى وغير ذلك تؤدى المكتبات الخاصــة بالمؤســسات التعليمية وظائفها المتنامية، وعليها أن تتوقع المزيد من الوظائف، وكذلك عليها أن تتوقــع الكثير من التغيرات التكنولوجية التى تؤثر فى أدائها.

وعلى المكتبات أن تثبت نجاحاً فى تحمل المسئوليات المتزايــدة، ولاســيما وأن التقدم التكنولوجي في وسائل الاتصال قد تزايدت فى الفترة منذ منتصف السبعينيات مــن القرن العشرين بظهور الإنتاج الآلى، واستخدام الكمبيوتر، وغير ذلك.

وقد أثرت هذه التغيرات على وظائف المكتبات، والتى يجب أن تتغير جذرياً منذ عقدين أو ثلاثة على الأكثر، فأداء المكتبات بطريقة روتينية قد اختفت تقريباً وظهر بــدلاً منها الأداء المتناسب مع التغيرات التكنولوجية السريعة. ومن هنا كان على المكتبــات أن تعيد النظر فى أهدافها، وبرامجها، وطرائقها لمقابلة هذه التغيرات، والتأثير فيها، وعليهــا بالتالي أن تراجع ما تقدمه مع ما يتناسب لتفعيل دور الثقافــة المعلوماتيــة فــى القطــاع التعليمى.

ولعل ما يزيد من أهمية المكتبة ما ألمحت إليه إليزابيث هارتمان Elizabeth Hartman من أهمية دور المكتبة فى تطوير مهارات الوعي المعلوماتى من خلال برنامج معد للمهارات المعلوماتية الذى تقدمه جامعة Ballerta لطلاب السنة الأولى (Elizabeth Hartman, 2001) وهو أيضاً ما أكده ميشيل هونى Michelle Honey من أن للمكتبة دورًا فى تفعيل الوعى المعلوماتى (Michelle Honey, 2006).

لذلك نادى كل من كارل باول وجين سميث Caral Powelle & Jene Smith بضرورة أن يكون للمكتبيين وأخصائى المكتبات دور لتعزيز الجهود فى توضيح الفائدة من أهمية البحث عن المعلومات. بحيث يكون للمكتبة الأكاديمية دور فعال فى تقديم دروس عملية تنمى مهارات التعلم مدى الحياة. وذلك عن طريق تعليم المهارات الأساسية لكيفية استخدام المكتبة، وتحديد الحاجات للمعلومات، وتحديد أماكن المعلومات ومصادرها واستخداماتها (Caral Powell & Jene Smith, 2003).

وهى نفس النتيجة التى توصل إليها كل من لويد فيلدمان، وجانيت فيلدمان Lioyd Feldman & Janet Feldman لدور المكتبة الأكاديمية بجامعة بردوا وهو ما يمثل المرحلة الأولى لمشروع Rational Project وذهب أحمد ميرغنى أبعد من ذلك حيث أفرد دراسة عن دور المكتبات ومراكز المعلومات فى تنمية ثقافة المعلومات لدى المجتمع الخليجى (أحمد ميرغنى، ٢٠٠٦،).

بيد أن مرى سين Ann Marie Sigh قد اشترط لتأثير التعليم المكتبى، ودعمه لمهارات الوعى المعلوماتى أن يكون مقترن ومتكامل مع مقرر ومنهج دراسى (Ann Marie Sigh,2005).

ويشاركهم فى هذا الرأى يونس الشوابكة ووليد على ٢٠٠٦. مما يقتضى ضرورة مراجعة رسالة المكتبة بصفة دورية والتركيز على تدريب المستفيدين على

مهارات الوعى المعلوماتى، وهو ما ظهر واضحاً فى نتائج دراسة نـومبيزدوا وكـارين عندما قاما بالكشف عن دور المكتبة الأكاديمية بجامعة فورت هير بجنوب أفريقيا.

كما أن دور الثقافة المعلوماتية فى تفعيل أداء القطـاع التعليمـى فيمـا يتعلـق بالمكتبات يتطلب التعامل مع العديد من المقومات التاريخية، والنفسية وغيرها بهدف تحديد الصعوبات التى تعانيها المكتبة المعاصرة فى التعامل مع مجتمـع يعـانى مـن الأميـة المعلوماتية مما يتطلب فهمًا أوضح للمكتبات فى التعامل مع مشكلات الأمية المعلوماتيـة (مجدي إبراهيم، ٢٠٠٥) من ذلك ما أشارت إليه داليا الشافعى من أن أهم مظاهر الأميـة المعلوماتية فى المجتمع الجامعى، عدم وجود أساس موحد بين المكتبات الأكاديمية يتم بـه التعريف بالمكتبة وخدماتها (داليا الشافعى،٢٠٠٥).

كذلك ما أشارت إليه أمنية خير من ضرورة توافر الإرشاد الكافى للباحثين علـى طرق التعامل مع المكتبة وأنظمتها ومصادر المعلومات ونوعياتها (أمنية خير،٢٠٠٤).

بحيث يكون للمكتبة دور مثلها فى ذلك مثل وسائل الإعلام الجماهيرية، وهو مـا تناولته عبير عبد العال ٢٠٠٣ فى مقارنتها بين دور المكتبات العامة ودور وسائل الإعلام الجماهيرية فى التوعية البيئية (عبير عبد العال، ٢٠٠٣).

و- فيما يتعلق بالإدارة:

وذلك عن طريق تكوين مراكز المعلومات التربوية التى تعد بمثابة أحد المقومات الأساسية لزيادة فاعلية الإدارة التعليمية وترشيد عملية وضع السياسات التعليمية، ومتابعـة خطط التجديد والإصلاح التربوى، علاوة على تقديم خدمات عديـدة لمطـورى المنـاهج والباحثين التربويين.

بحيث لا يقتصر دور هذه المراكز على تقديم البيانات الإحصائية المختلفة عن الطلاب، والمدرسين والأبنية المدرسية (الدراسية)، وتحليل نتائج الامتحانات.

بل يقدم خدمات الإحاطه الجارية Retrospective Search والمستخلصات والترجمة وإمداد الوثائق لفئات مختلفة من مستخدمى القرار، والمخططين والإداريين والباحثين.

ولعل هذا هو ما أشار إليه عادل معايعه من أن ثورة المعلومات قد أحدثت تحولات جذرية متصارعة وفى إحداث مفاهيم جديدة تتطلب بالضرورة إحداث أساليب تفكير جديدة فى الإدارة بشكل عام (عادل سالم معايعة، ٢٠٠٨، ص١٠) حيث أثرت ثورة المعلومات على إدارة الموارد البشرية و المالية مما يتطلب أن تكون إدارات التعليم صالحة للمستقبل Fit for the future وأن تكون إدارة مبدعة Innovative وتنافسية Competitive وشفافة Transparent وتتجه نحو الجودة Quality oriented وعالمية Inter nation مما يستلزم ضرورة تحديد الأبعاد الرئيسة والمداخل الأساسية لإدارة المعلومات وإدارة المعرفة وهو ما طرحته كريستين شلوغل ٢٠٠٦ (كريستين شلوغل- جامعة غراز بالنمسا ٢٠٠٦).

بيد أنه من الضرورى أن نتجاوز المؤشرات الإحصائية التقليدية إلى المؤشرات غير التقليدية، لقياس مظاهر الخلل المختلفة، فى قطاعات التعليم، مثل تفشى ظاهرة الدروس الخصوصية، وتسرب التلاميذ، وضعف أداء المدرسين، والحالة الفنية المتردية لتجهيزات التعليم، وتلخيص شكاوى الجمهور وأولياء الأمور فى مستوى الخدمات التعليمية، وذلك عن طريق زيادة فعالية الإدارة المدرسية، وتخفيف الأعباء الكتابية، والروتينية عن طريق دعم المهام المختلفة للإدارة المدرسية مثل:

- تسجيل الطلاب الجدد. وحفظ سجلات الطلاب. وميكنة نظام الاستعارة الداخلية والخارجية داخل المدرسة. مراقبة أداء المعلمين. إصدار جداول الحصص وقوائم تحميل المدرسين والفصول. ومراسلات أولياء الأمور. وتحليل نتائج الامتحانات علاوة على أن استخدام – الثقافة المعلوماتية- واستخدام الكمبيوتر في إدارة المدرسة يولد قناعة لدى الطلاب بأهمية استخدامه في الحياة العملية عموماً، وفي الإدارة بوجه خاص.

قائمة المراجع

أولاً: الكتب:

١- أبو بكر سلطان أحمد: التحول إلى مجتمع المعلومات، نظرة عام، أبو ظبي، مركز الأمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، أبو ظبي، ٢٠٠٢.

٢- أحمد زويل: عصر العلم، دار الشروق، القاهرة، ٢٠٠٥.

٣- أحمد شوقي: هندسة المستقبل، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.

٤- أحمد محمد الشامي وسيد حسب الله: الموسوعة العربية لمصطلحات علوم المكتبات والمعلومات والحاسبات، المكتبة الأكاديمية، القاهرة ١٩٩٥.

٥- حامد عمار: الإصلاح المجتمعي – إضاءات ثقافية واقتضاءات تربوية –، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٨.

٦- ربحي مصطفى عليان: مجتمع المعلومات والواقع العربي، عمان، دار جرير للنشر والتوزيع ٢٠٠٦.

٧- سالم محمد السالم: صناعة المعلومات في المملكة العربية السعودية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

٨- صلاح زين الدين: تكنولوجيا المعلومات والتنمية الطريق إلى مجتمع المعرفة، ومواجهة الفجوة التكنولوجية في مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ج م ع، ٢٠٠٨.

٩- عبد الله عبد الدايم: نحو فلسفة تربوية، الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩١

١٠- عبد الله عبد الرحمن الكندى: تفعيل التعليم وتفعيل العملية التربوية، تعليم اللغات كنموذج، في مصطفى عبد السميع محمد: تكنولوجيا التعليم، دراسات عربية، مركز الكتاب للنشر، ١٩٩٩.

١١- على على حبيش: الموجة الثالثة وقضايا البقاء، القاهرة، مكتبة الأهرام، ٢٠٠٥.

١٢- محمد السيد سعيد: ماذا يعنى مجتمع المعرفة، جريدة الأهرام عدد ٢٩ يوليو ٢٠٠٢.

١٣- محمد جمال الدين درويش: التخطيط للمجتمع المعلوماتى، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ٢٠٠٠.

١٤- محمد جمال الدين درويش: التخطيط للمشروعات المعلوماتية، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ٢٠٠٢.

١٥- محمد فتحى عبد الهادى: الإنتاج الفكرى فى مجال المكتبات والمعلومات، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ٢٠٠٣.

١٦- محمود عباس عابدين: علم اقتصاديات التعليم الحديث، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ٢٠٠٠.

١٧- ناريمان إسماعيل متولى: اقتصاديات المعلومات، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ١٩٩٥.

١٨- نرجس عبد القادر حمدى: تكنولوجيا التعليم والتدريس الجامعى. فى مصطفى عبد السميع، تكنولوجيا التعليم، دراسات عربية، مركز الكتاب للنشر، ١٩٩٩.

ثانيا: الدوريات:

١- أبو بكر سلطان أحمد: المجتمع والمعرفة والانترنت، مجلة العلوم والتقنية، ع ٦٥، مارس، ٢٠٠٣.

٢- أحمد بدر: السياسة المعلوماتية، دراسة فى المفاهيم والأطر ومناهج البحث، مجلة الكتاب والنشر، مج١ ع٢، يوليو- ديسمبر ٢٠٠٢.

٣- أحمد بدر: محو الأمية المعلوماتية والدخول إلى القرن الحادى والعشرين، مجلة الاتجاهات الحديثة فى المكتبات والمعلومات، ع٥، ١٩٩٦.

٤- أحمد محمد ميرغنى: دور المكتبات ومراكز المعلومات فى تنمية ثقافة المعلومات، نشرة جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج، مج١١، ع٣، ٢٠٠٦.

٥- بشار عباس: مجتمع المعلومات العربى، المفاهيم والمرتكزات والتوجهات، مجلة معلومـات دولية. ع ٦٣

٦- خالد عبد الله السبتى: مستقبل صناعة تقنية المعلومات فى دول مجلس التعاون الخليجي، مجلة التعاون الصناعي، ع ( )، ٩٣ أكتوبر.

٧- سعد على الحاج بكرى: صناعة المعلومات وأفاق المستقبل، العلوم والتقنية، ع٤، ٦٤، ٢٠٠٣.

٨- عادل سالم موسى معايعه: إدارة المعرفة والمعلومات فى مؤسسات التعليم العالى: تجـارب عالمية، مجلة دراسات المعلومات، العدد الثالث، سبتمبر ٢٠٠٨.

٩- عبير عبد العال هلال: دور المكتبات فى محو الأمية المعلوماتية البيئيـة دراسـة مـسحية لأنشطة عينة من المكتبات العامة بمحافظتى القاهرة والجيزة، مجلة الاتجاهات الحديثة فـى المكتبات والمعلومات ٢٣، ٢٠٠٣.

١٠- مجدى محمد إبراهيم: محو الأمية المعلوماتية، الاتجاهات الحديثة فى المكتبات والمعلومات، مج١٢، ع ٢٣، ٢٠٠٥.

١١- مجدى محمد إبراهيم: محو الأمية المعلوماتية، الاتجاهات الحديثة فى المكتبات والمعلومات، مج١٢، ع ٢٣، ٢٠٠٥.

١٢- مجلة المعلوماتية: مجلة فصلية تصدر عن مركز المصادر التربوية بإدارة مراكـز الـتعلم والمكتبات المدرسية، المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم.

١٣- محمد فتحى عبد الهادى: العالم العربى وتحديات مجتمع المعلومات، الاتجاهات الحديثة فى المكتبات والمعلومات، ع٢٣، يناير٢٠٠٥.

١٤- مفتاح محمد دياب: بيئة الأعمال فى أفريقيا، والاتجاه نحو مجتمع المعلومـات الأفريقـى، الاتجاهات الحديثة فى المكتبات والمعلومات، ع ٢٥، يوليو ٢٠٠٤.

١٥- نادر خضرو: المجتمع المعلوماتى للجميع، النموذج الدانمركى، مراجعة نادر خضرو، مجلة المعلومات، س٩، ع ٩٤، ٢٠٠٠.

١٦- ناريمان إسماعيل متولى: السياسة المعلوماتية وقطاع المعلومات المصرى، مجلة الكتاب والنشر، مج١ ع٢، - يوليو ديسمبر- ٢٠٠٢.

١٧- نبيل على: الثقافة العربية وعصر المعلومات رؤية لمستقبل الخطاب الثقافى العربى، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، ١٣٢.

١٨- يونس الشوابكة، ووليد على: اتجاهات طلبة السنة الأولى فى جامعة الأمارات العربية المتحدة نحو برنامج الثقافة المعلوماتية فى مكتبات الجامعة، جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج، مج١١، ع٣.

رسائل جامعية

١- أمنية خير توفيق: الوعى المعلوماتي لدى الباحثين فى محافظة الإسكندرية، دراسة ميدانية لتحليل الاتجاهات والمشكلات، ماجستير، جامعة الإسكندرية، ٢٠٠٤.

٢- داليا حسن الشافعى: الأمية المعلوماتية فى المجتمع الجامعى بالقاهرة، دراسة ميدانية، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة القاهرة ٢٠٠٥.

تقارير:

١- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: الاجتماع العربى بشأن الاستراتيجية العربية للمعلومات، القاهرة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بالتعاون مع مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء فى مصر، ٢٠٠٢

٢ – اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب أسيا، مؤشرات مجتمع المعلومات – نيويورك، الأمم المتحدة، ٢٠٠٥.

٣ - تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٣، نحو إقامة مجتمع المعرفة، عمان، المكتب الإقليمى للدول العربية لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائى، ٢٠٠٣.

مؤتمرات:

١- جامعة الدول العربية: إدارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات: نحو تفعيل خطة عمل جنيف – رؤية إقليمية لدفع وتطوير مجتمع المعلومات في المنظمة العربية، القاهرة، جامعة الدول العربية، يناير ٢٠٠٥.

٢- جمال محمد عيطاس: العرب والقمة العالمية للمعلومات، تعقيدات التعامل مع الفجوة الرقمية، القاهرة، مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية، ٢٠٠٦.

٣- مطيران العازمي: إدارة المعلومات والمعرفة في مجتمع الخليج العربي، دراسة قدمت إلـى المؤتمر الثالث عشر لجمعية المكتبات والمعلومات المتخصصة، فرع الخلـيج العربـي، مملكة البحرين، المنامة ٣-٥ أبريل ٢٠٠٧.

٤- ناريمان متولي: رفع كفاءة الوعي المعلوماتي لدى الباحثين في مكتبة الملـك عبـد العزيـز العامة، وانعكاساته على التنمية الثقافية والتطوير البحثي، بحث قدم إلى مؤتمر المكتبـات العامة في المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٥.

٥- نبيل علي: منظومة صناعة المحتوى العربية – التحديات والفرص ومناهل الحلول، بيروت، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب أسيا، ٢٠٠٣.

المراجع الأجنبية:

1- Alistain Doff: on the present state of information society studies – education for information – vol. - 2001.

2- Ana, Correia: European survey of information society / Ana corria, Mariacosta. – Journal of information science. vol, 25, No. 5, 1999

3- Androw, Whit worth: information society in: international al encyclopedia of information encyclopedia of information and library science - 2nd ed . London Routledge, 2003.

4- Branscomb. A., law and culture in the information Society .-vol 4, no. 4, 1986

5- Davis, J. E. Data protection in international encyclopedia of information and library science. – 2nd .2003

6- Davis, J. Eric. Watching what happens to information about people: data protection in challenge and change in the information society 2003

7- Dee. Cheryl & Stanley Ellen: information – seeking behavior of nursing students and clinical nurses implication for health science libraries. J Med Libra Assc., 93 (2) 2005.

8- Eskola. Eevaliisa: information litieracy of medical students studying in the problem – based and traditional curriculum. Information research. Vol 10, 2005.

9- Feather, John: the information society London: library Association publishing, 1998

10- Feldman, Lioyd and Feldman Janet: Developing information literacy skills in freshmen engineering technology students in: 30th Asee / EEE. Frontiers in education conference. Kansan (October 18– 21– 2000).

11- Frankel, Maurice: freedom of information in encyclopedia of in information and library science – 2 nd ed – London: Routledge, 2003.

12- Hartmann, Elizabiht: understandings of information literacy: the perceptions of first year undergraduate students at the university of Ballarat Australian Academic and research libraries. Vol 32. N2 2001.

13- Hepworth, mark: a study of undergraduate information literacy and skills: the inclusion of information literacy and skills in the undergraduate curriculum. In.65 THIFLA council and general conference Bangkok. (20 – 28 Au just) 2002.

14- Hepworth, mark: information literacy from the perspective of learners implications for teaching information literacy and skills – 2002.

15- Honey, Michelle. North, Nicala & Gmun. Calthy: improving library services for graduate nurse students in New Zeeland. Health information & libraries journal. Vol 23.2006.

16- Hornby, Susan and Zoe Clarke: Challenge and change in the information society. London: Facet Publishing, 2003.

17- Jan, Rowlands: Information Policy in international encyclopedia of information and library science - 2nd ed .- London: routledge, 2003

18- Joen. M. Reitz; Dictionary for library and information science - Westport, cann; libraries unlimited 2004.

19- John, feather: theoretical perspectives on the information society. In challenge and change in the information society/ edit by Susan harby and zoé darke. London: facet publishing 2003.

20- Powell, Carol & Smith, jane: information literacy skills of Occupational therapy graduates: a Survay of learning outcomes. Jammed libra Assoc. 11 – (4), 2003.

21- Sames, dearnley: the wired world: an introduction to the information society/ James dearnley and john feather – London: library Association publishing 2007.

22- Schlogle,Cristian: information and Knowledge: information Dimensions & approaches No. 4, July 2005 Available at/.. Research, vol

23- Singh, Annmarie: A report on faculty perceptions of students, information literacy competencies in journalism an mass communication programs: the ACEJ MC survey. College & research libraries July 2005.

24- Somi, Ntombizodwa & Jajer, Karin: the role of academic libraries in the enhance of information literacy: a study of fort hare library. South African journal of library and information science. Vol 71 2

ملف العدد

- الأبعاد التربوية للتقوى في القرآن والسنة

د. عادل السكري

- أسلوب التربية بالأحداث وتطبيقاته التربوية

د. حنان بنت عطية الطوري الجهني

- مدى استخدام عضو هيئة التدريس آداب التربية بالحوار وأساليب تنميتها من وجهة نظر طلاب جامعات الرياض

د. مساعد بن عبد الله النوح

الأبعاد التربوية للتقوى في القرآن والسنة



د. عادل السكري*

مقدمة:

التقوى كلمة جامعة، تجمع كل أبواب البر والخير، ومكارم الأخلاق، ومعاني الفضائل، وأسباب الصلاح، وقواعد السلوك، وأصول التربية. وهي مفتاح السعادة، ومنهج الاستقامة، وأساس الإخلاص، وطريق النجاة. وهي الكلمة الطيبة، والقول السديد، والعلم النافع، والعمل الصالح، والحب الخالص. وقد اجتمعت فيها كل أسباب الفوز والفلاح في الدنيا والآخرة. ولذلك، كانت التقوى هي وصية الله تعالى للأولين والآخرين، ووصية رسله أجمعين، ووصية نبيه الكريم إلى يوم الدين. والتقوى، في حقيقتها، امتثال لطاعة الله تعالى بفعل ما أمر به وحث عليه، وهو الخير كله، وترك ما نهى عنه وحذر منه، وهو الشر كله.

إن التقوى هي طاعة لله، وتوجيه من الله، وتوجه إلى الله، بكل ما في النفس من الحب له والخوف منه، وبكل ما في القلب من التعلق به والخشوع له، وبكل ما في الضمير من الإخلاص له والخضوع إليه. وإن غياب التقوى عن النفوس، وفراغ محلها من القلوب، وخفوت صوتها في الضمائر، إيذان بمرض النفس، وإعلان بظلام القلب، وإنذار بموت الضمير، فالتقوى هي صحة النفس، ونور القلب، وصحوة الضمير، وهي المنهج النفيس لتربية النفوس، تلك التربية الحقة التي تصل الإنسان بربه؛ اتقاءً لله يحميه، وكتاباً من الله يهديه، ورسولاً بعثه الله ليعلمه الكتاب والحكمة ويزكيه.

---

* أستاذ أصول التربية المساعد – كلية التربية – جامعة عين شمس.

إن درس التقوى لا ينتهى عند حدود القول، مهما كان بليغاً، ولا يقف عند حدود الشرح، مهما كان مستفيضاً، ولا يتحدد فى إطار الشكل، مهما كان جميلاً، ولا ينحصر فى حدود المظهر، مهما كان جليلاً، لأن فى التقوى قوة روحية وطاقة فعلية تحول القول إلى فعل. والشرح إلى عمل، والمعرفة إلى سلوك، والنظر إلى تطبيق، والبصر إلى بصيرة، والمعرفة إلى حكمة، والشكل إلى قيمة، والمظهر إلى حقيقة، حقيقة أن يكون الإنسان عبداً خالصاً لله، مخلصاً فى طاعته لأمر الله تعالى ونهيه، فعلاً وامتثالاً لما أمره به من الخير، وتركاً واجتنابا لما نهاه عنه من الشر. وبذلك فقط تصبح كلمة التقوى فعلاً وسلوكاً. وعملاً حياً يمارسه أصحاب النفوس الحية من أهل التقوى اتقاءً لله، وارتقاءً بالمجتمع. وبأنفسهم أيضاً.

موضوع البحث وأهميته:

يختص هذا البحث بدراسة التقوى وأبعادها التربوية فى القرآن الكريم والسنة النبوية. والتقوى فى القرآن والسنة هى المنهج التربوي القويم لإرشاد الناس إلى الطريق المستقيم. وهو أصلح الطرق لإصلاحهم، وأسلم الطرق لسلامتهم. وأقرب الطرق لنجدتهم وإنقاذهم فى الدنيا، ونجاتهم وفوزهم فى الآخرة.

وإذا كان الناس يسمعون عن التقوى كلاماً، أو يتكلمون عنها خطاباً، أو يقرأون عنها مقالاً، أو يكتبون عنها كتاباً، أو يحفظون فيها شعراً، أو يرفعون لها شعاراً، فإن التقوى فى حقيقتها ليست كلاماً يُقال، أو حديثاً يُسمع، أو شعاراً يُرفع، أو نصوصاً تُشرح، لأن تحقيق التقوى إنما يكون بشرح الصدور لا شرح النصوص. وتزكية النفوس لا إكثار الدروس، وإصلاح الأعمال لا تكرار الأقوال، والتحلى بصفات المتقين وآدابهم، لا السخرية منها والتخلى عنها، والإقتداء بأعمالهم وأفعالهم، لا البراءة منها والتباعد عنها،

فالتقوى تطبع صاحبها بمكارم الأخلاق، وتربيه بفضائل السلوك، وتزينه بمحاسن الأعمال، فتجعله صادقاً إذا تحدث، عادلاً إذا حكم، مخلصاً إذا عمل، وفياً إذا عاهد، كريماً إذا أعطى، محباً للخير جالباً له وساعياً إليه، كارهاً للشر مانعاً له ونافراً منه، وإذا قام على شيء أصلحه وأتقنه وأحسنه.

وتظهر أهمية هذا البحث فى محاولة إبراز حقيقة التقوى وأهميتها التربوية فى القرآن والسنة، باعتبارها العقد الفريد، والمنهج النفيس الذى يجتمع فيه من مكارم الأخلاق ما يغنى عن غيره، ومن نفائس الأحوال ما ليس فى غيره، ومن فضائل الأعمال، ما يربو على غيره، ومن أصول التربية ما يميزه عن غيره، باعتباره منهجاً تربوياً فريداً لإصلاح النفوس من داخلها إصلاحاً حقيقياً يتأسس على تقوى الله، سراً وجهراً، علماً وعملاً، كمقدمة ضرورية لأى إصلاح حقيقى فى البلاد، وضرورة حتمية للقضاء على أى فساد، فى النفوس والضمائر على اختلاف أحوالها، والأفعال والأعمال على اختلاف وجوهها، والنظم والمؤسسات على اختلاف مستوياتها.

مشكلة البحث:

من أكبر المشكلات التى تواجهنا فى حياتنا المعاصرة، مشكلة الفجوة القائمة بين القول والفعل، وبين العلم والعمل، وبين النظرية والتطبيق، وبين المبدأ والواقع، وبين المعرفة والسلوك. فنحن نقول أحياناً عكس ما نفعل، ونعمل أحياناً بخلاف ما تعلمناه، ونأتى أحياناً بنظريات لا علاقة لها بالتطبيقات القائمة، ونعلن عن قناعتنا أحياناً بمبدأ يشهد الواقع خلافه، وأحياناً نسلك طريقاً لا نعرفه، ولا نسلك الطريق الذى نعرفه. وهذه المشكلة لها أعراضها التى تظهر فى مختلف نواحى حياتنا الاجتماعية، وإن كانت هذه الأعراض أظهر وأخطر فى حياتنا العلمية والدينية.

ومن ذلك، أن هناك دائماً "النص الدينى" الذى يتضمن العلم الذى يقود إلى العمل، والنظرية التى تقود إلى التطبيق، والمبدأ الذى يوجه الواقع، والمعرفة التى توجه السلوك. ورغم الإيمان المعلن بهذا النص، والتسليم الظاهر به، والانقياد الواضح له، إلا أن الواقع يشهد، فى أغلب الأحيان، أن هذا الإيمان لا يصدقه العمل، ولا يترجمه السلوك، ويتم التعامل مع الدين "نصوصاً" فى بطون الكتب، شرحاً وتفسيراً وتأويلاً فى قاعات الدرس وأماكن التعليم، ولا يتم التعامل معه علماً نافعاً، وقلباً خاشعاً، وعملاً صالحاً، وسلوكاً راقياً، ومنهجاً سامياً لإصلاح البلاد والعباد وتحسين الحياة. وإذا كانت هذه هى المشكلة، فإن هذا البحث ما هو إلا محاولة للتغلب عليها بالحث على فعل التقوى، والترغيب فى العمل بها، والسلوك من خلالها، باعتبارها منهجاً للسلوك القويم والعمل المستقيم الذى يترجم فى الواقع معانى التقوى وفضائلها.

تساؤلات البحث:

يحاول هذا البحث أن يجيب عن التساؤلات التالية:

١ ــ ما مفهوم التقوى فى اللغة وفى الاصطلاح ؟

٢ ــ ما حقيقة التقوى، وما أهميتها التربوية فى القرآن الكريم والسنة النبوية ؟

٣ ــ كيف تدرجت مراتب التقوى وتنوعت درجاتها، وما علاقة ذلك بصفات المتقين ؟

٤ ــ لماذا يكون الحث على التقوى والترغيب فيها ضرورياً، وما جزاء المتقين ؟

٥ ــ كيف يكون الإنسان تقياً لله، وما الطريق إلى تحصيل التقوى ؟

أهداف البحث:

يستهدف هذا البحث تحقيق الأهداف التالية:

١ ــ تعريف مفهوم التقوى لغة واصطلاحاً.

٢ ــ التعرف على حقيقة التقوى وبيان أهميتها التربوية فى القرآن والسنة.

٣ ــ بيان مراتب التقوى فى علاقتها بصفات المتقين.

٤ ــ الكشف عن أهمية الحث على التقوى والترغيب فيها تربوياً بإبراز فوائدها وفضائلها التى تخص المتقين تكريماً لهم وتفضيلاً على غيرهم.

٥ ــ عرض طرق ووسائل تحصيل التقوى وبيان السبل التى من شأنها أن تجعل المرء تقياً.

منهج البحث:

إذا كان من طبيعة المنهج أن يأتى متصلاً أوثق اتصال بموضوعه، فإن المنهج الملائم لدراسة هذا الموضوع الذى ينتمى إلى ميدان البحث فى أصول التربية الإسلامية، هو المنهج الأصولى الذى يعالج الموضوع بتأصيله دينياً، أى بالرجوع إلى أصوله فى القرآن الكريم والسنة النبوية، مع الاستعانة فى ذلك بالمصادر الأصلية لكتب تفسير القرآن، وشرح السنة النبوية.

وقد حاولنا معالجة الموضوع على النحو التالى:

[١] مفهوم التقوى فى اللغة والاصطلاح:

التقوى فى اللغة: بمعنى الاتقاء، وهو طلب الوقاية، وهى فرط الصيانة وشدة الاحتراس من المكروه. والوقاية: حفظ الشىء مما يؤذيه ويضره. يُقال: وقيت الشىء، أقيه، وقاية، إذا صنته وسترته عن الأذى، ووقاه: صانه، ووقاه الله وقاية: أى حفظه من كل سوء، والتوقية: الكلاءة والحفظ، والوقاء والواقية: كل ما وقيت به شيئاً. والتقوى والتُقى: الخشية والخوف، وجعل النفس فى وقاية مما يُخاف منه. وتقوى الله: خشيته

وامتثال أوامره واجتناب نواهيه. والتَقيُّ والمُتَّقي: من وقَى نفسه عما يؤذيه ويضره، واتقى كل ما نهى الله تعالى عنه، وجعل بينه وبين مخالفة الله ومعصيته وعذابه وقاية وحجاباً[١].

أما فى الاصطلاح، فتُعرف التقوى عند أهل الشرع بأنها: "حفظ النفس عما يُؤثم، وذلك بتجنب المحظور"[٢]. أى صيانة المرء نفسه عما يخشاه من غضب الله وسخطه وعقابه، ويتم ذلك بترك كثير من المباحات، أو بعضها، مخافة الوقوع فى الحرام، لما روى عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال: "لا يبلغ العبد أن يكون من المتقين حتى يدع ما لا بأس به حذراً لما به الباس"[٣].

كما تُعرف التقوى شرعاً بأنها: فعل الواجبات، أى أداء الطاعات المأمور بها، وترك المحرمات، أى اجتناب المعاصى المنهى عنها[٤]. والتقوى هى التى يحصل بها الوقاية من النار، والفوز بدار القرار. وقد أوصى الله بها عباده، في الأولين والآخرين، لقوله تعالى: ﴿**ولقد وصينا الذين أوتوا الكتاب من قبلكم وإياكم أن اتقوا الله**﴾ (النساء: ١٣١)، فالأمر بتقوى الله شريعة عامة لجميع الأمم[٥]. وقد ذهب بعض العارفين إلى القول بأن هذه الآية هى رَحَى آى القرآن وركيزته، لأن جميعه يدور عليها[٦].

أما عند أهل التصوف، فيُراد بالتقوى الإخلاص فى طاعة الله تعالى، وترك معصيته، ومجانبة النفس لكل ما يبعدها عن الله تعالى، والتحلى بآداب الشريعة، واتقاء متابعة الهوى، والاقتداء بالنبى صلى الله عليه وسلم قولاً وفعلاً[٧]، وفى جميع ما صحَّ عنه من آدابه، وأخلاقه، وأحواله[٨].

وهكذا تكون التقوى، لغة واصطلاحاً، هى المنهج النفيس فى تربية النفوس على طاعة الله تعالى، في أمره ونهيه، ووقاية النفس وصيانتها عن الذنوب، وتنزيه القلب عن المعاصى، والتحلى بالفضائل وفعل الطاعات، وترك الاغترار بها، والتخلى عن الرذائل

واجتناب المنكرات، وترك الإصرار عليها، والاستقامة على منهج الله تعالى أمراً ونهيــاً، فعلاً وتركاً، رجاءً وخوفاً، اقتداءً واتقاءً.

[٢] حقيقة التقوى وأهميتها في القرآن والسنة:

وردت التقوى في القرآن الكريم على خمسة أوجه[٩]:

ـ **الأول: بمعنى الخوف والخشية:** ومنه قوله تعالى: ﴿**وإياى فــاتقون**﴾ (البقــرة: ٤١)، وقوله تعالى: ﴿**واتقوا يوماً تُرجعون فيه إلى الله**﴾ (البقرة: ٢٨١). وقوله تعــالى: ﴿**يــا أيها الناس اتقوا ربكم الذى خلقكم من نفس واحدة**﴾ (النساء: ١). أى: احــذروا ربكــم واخشوه فى أن تخالفوه فيما أمركم به، وفيما نهاكم عنه، فيحل بكم من عقوبته ما لا قبــل لكم به[١٠]. وقد اتفق الأصوليون من المفسرين على أن الخطاب عام لجميــع المكلفــين، ويجب عليهم الانقياد لتكاليف الله تعالى، والخضوع لأوامره ونواهيه[١١].

ـ **الثاني: بمعنى الطاعة والعبادة:** ومنه قوله تعالى: ﴿**يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله حــق تقاته**﴾ (آل عمران: ١٠٢)، وقوله تعالى: ﴿**أن أنذروا أنه لا إله إلا أنا فــاتقون**﴾ (النحل: ٢)، وقوله تعالى: ﴿**وله ما فى السموات والأرض وله الدين واصباً أفغيــر الله تتقــون**﴾ (النحل: ٥٢)، وقوله تعالى: ﴿**وإن هذه أمتكم أمة واحدة وأنا ربكم فاتقون**﴾ (المؤمنــون: ٥٢)، أى: لا ينبغى لكم أن تتقوا غير الله[١٢]، الذى ينقاد له كل ما سواه، فيجب له إفــراد الطاعة، ويجب عليكم إخلاص العبادة[١٣].

ـ **الثالث: بمعنى ترك المعصية:** ومنه قوله تعالى: ﴿**وأتوا البيوت من أبوابها واتقوا الله لعلكم تفلحون**﴾ (البقرة: ١٨٩)، أى: اتقوا مخالفة أمر الله تعالى، فلا تعصوه فيما أمــركم حتى تصيروا مفلحين، وتفوزوا بالخير فى الدنيا والدين[١٤].

ـ **الرابع: بمعنى الإيمان والتوحيد**: ومنه قوله تعالى: ﴿**قوم فرعون ألا يتقون**﴾. أى: ألا يؤمنون، وقوله تعالى: ﴿**وألزمهم كلمة التقوى**﴾ (الفتح: ٢٦)، أى: التوحيد، وقوله تعالى: ﴿**يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله وقولوا قولاً سديداً**﴾ (الأحزاب: ٧٠)، أى: اتقوا الله أن تشركوا به، وقولوا لا إله إلا الله حقاً وصدقاً[١٥].

ـ **الخامس: بمعنى الإخلاص واليقين**: ومنه قوله تعالى: ﴿**ومن يعظم شعائر الله فإنها من تقوى القلوب**﴾ (الحج: ٣٢)، أى: أن تعظيم شعائر الله، والجد فى أداء الطاعات، من إخلاص القلوب وتقواها، ويقينها بالله تعالى[١٦]. وقوله:﴿**أولئك الذين امتحن الله قلوبهم للتقوى**﴾ (الحجرات: ٣)، أى: أخلصها للتقوى بامتحانه إياها، كما يُمتحن الذهب بالنار، فيخلص جيده، ويسقط خبثه[١٧].

وهكذا، فإن التقوى فى القرآن هى ملاك الأمر كله: خوفاً وخشيةً، طاعةً وعبادةً، توحيداً وشهادةً، إخلاصاً ويقيناً. ولذلك، فقد أوصى الله بها عباده، واقتصر عليها. وأرسل بها رسله، يأمرون بها، ويدعون إليها، ويحثون عليها[١٨]، لأنها أصلح للعبد، وأجمع للخير، وأجل فى العبودية، وأعظم فى القدر، وأولى فى الحال، وأنجح فى المآل. وقد جمع الله تعالى، فى هذه الوصية الواحدة، كل نصح، ودلالة، وسنة، وإرشاد، وتأديب، وتعليم، وتهذيب[١٩].

وتأكيداً على أهمية التقوى، وعظم شأنها، وشرف مقامها، ورفعة أهلها، فقد ذكرها الله تعالى فى القرآن الكريم، فى مشتقاتها المختلفة *، فى مائتين وثمان وخمسين

---

* اتق، اتقَوا، اتقيتن، اتقى، اتقُوا، اتقون، اتقوه، اتقين، أتقاكم، الأتقى، المتقون، المتقين، التقوى، تق، تقيكم، تتقوا، تتقون، تقاة، تقاته، تقواها، تقواهم، تقياً، فليتقوا، قنا، قيم، قوا، وقانا، وقاه، وقاهم، واق، يوق، يتق، يتقه، يتقون، يتقى.

موضعاً، وقد يتكرر ذكرها فى الآية الواحدة أكثر من مرة، سواء بالكلمة نفسها أو بأحد مشتقاتها**.

** ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وقهم السيئات ومن تق السيئات يومئذ فقد رحمته﴾(غافر: ٩)

وقوله تعالى: ﴿وجعل لكم سرابيل تقيكم الحر وسرابيل تقيكم بأسكم﴾(النحل: ٨١)

وقوله تعالى: ﴿فاتقوا الله ماالستطعتم واسمعوا وأطيعوا وأنفقوا خيراً لأنفسكم ومن يوق شح نفسه فأولئك هم المفلحون﴾(التغابن: ١٦)

وقوله تعالى: ﴿وليس البر بأن تأتوا البيوت من ظهورها ولكن البر من اتقى وأتوا البيوت من أبوابها واتقوا الله لعلكم تفلحون﴾(البقرة: ١٨٩)

وقوله تعالى: ﴿واتقوا الله واعلموا أن الله مع المتقين﴾(البقرة: ١٩٤)

وقوله تعالى: ﴿وتزودوا فإن خير الزاد التقوى واتقون يا أولي الألباب﴾(البقرة: ١٩٧)

وقوله تعالى: ﴿فمن تعجل فى يومين فلا إثم عليه ومن تأخر فلا إثم عليه لمن اتقى واتقوا الله واعلموا أنكم إليه تحشرون﴾(البقرة: ٢٠٣)

وقوله تعالى: ﴿بلى من أوفى بعهده واتقى فإن الله يحب المتقين﴾(آل عمران: ٧٦)

وقوله تعالى: ﴿وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان واتقوا الله إن الله شديد العقاب﴾ (المائدة: ٢)

وقوله تعالى: ﴿اعدلوا هو أقرب للتقوى واتقوا الله إن الله خبير بما تعملون﴾(المائدة: ٨)

وقوله تعالى: ﴿ليس على الذين آمنوا وعملوا الصالحات جناح فيما طعموا إذا ما اتقوا وأمنوا وعملوا الصالحات ثم اتقوا وآمنوا ثم اتقوا وأحسنوا والله يحب المحسنين﴾ (المائدة:٩٣).

وقوله تعالى: ﴿مثل الجنة التى وُعِد المتقون تجري من تحتها الأنهار أكلها دائم وظلها تلك عقبى الذين اتقوا وعقبى الكافرين النار﴾(الرعد: ٣٥)

وقوله تعالى: ﴿ وقيل للذين اتقوا ماذا أنزل ربكم قالوا خيراً للذين أحسنوا في هذه الدنيا حسنة ولدار الآخرة خير ولنعم دار المتقين ﴾(النحل: ٣٠)

وقد تُذكر التقوى فى مواضع الدعاء ويُقصد بها طلب وقاية الله وحفظه، ورجاء رحمته وستره، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ربنا وسعت كل شيء رحمة وعلماً فاغفر للذين تابوا واتبعوا سبيلك وقهم عذاب الجحيم﴾ (غافر: ٧)، وقوله تعالى: ﴿وقهم السيئات ومن تق السيئات يومئذ فقد رحمته﴾ (غافر: ٩)، وقوله تعالى: ﴿فوقاه الله سيئات ما مكروا وحاق بآل فرعون سوء العذاب﴾ (غافر: ٤٥)، وغيرها من الآيات*.

وقد تُذكر التقوى فى مواضع تُضاف فيها إلى اسم الله تعالى. ويُقصد بها الوقاية من غضب الله وسخطه، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿واتقوا الله واعلموا أن الله شديد العقاب﴾ (البقرة: ١٩٦)، وقوله تعالى: ﴿واتقوا الله واعلموا أنكم إليه تحشرون﴾ (البقرة:

وقوله تعالى: ﴿إلا أن تتقوا منهم تقاة ويحذركم الله نفسه وإلى الله المصير﴾ (آل عمران:٢٨)

وقوله تعالى: ﴿يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله حق تقاته ولا تموتن إلا وأنتم مسلمون﴾ (آل عمران: ١٠٢)

وقوله تعالى: ﴿وما على الذين يتقون من حسابهم من شيء ولكن ذكرى لعلهم يتقون﴾(الأنعام:٦٩)

وقوله تعالى: ﴿يا أيها الناس اتقوا ربكم الذى خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها وبث منهما رجالاً كثيراً ونساء واتقوا الله الذى تساءلون به والأرحام إن الله كان عليكم رقيباً﴾(النساء: ١)

وقوله تعالى: ﴿يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله ولتنظر نفس ما قدمت لغد واتقوا الله إن الله خبير بما تعملون﴾ (الحشر: ١٨)

وقوله تعالى: ﴿وتناجوا بالبر والتقوى واتقوا الله الذى إليه تحشرون﴾(المجادلة: ٩).

* البقرة:٢٠١، آل عمران: ١٦، ١٩١، الدخان: ٥٦، الطور: ١٨، ٢٧، الإنسان: ١١.

٢٠٣)، وقوله تعالى: ﴿ واتقوا الله واعلموا أن الله بكل شيء عليم﴾ (البقرة: ٢٣١)، وفي غيرها من الآيات (**). التي تبين أن الله سبحانه وتعالى هو أعظم ما يُتقى، وأجل ما يُخشى ويُهاب، وأنه لذلك أهل، قال تعالى: ﴿هو أهل التقوى وأهل المغفرة﴾ (المدثر:٥٦).

وقد تُضاف التقوى إلى عقاب الله، مكاناً وزماناً، فمن المكان قوله تعالى: ﴿فاتقوا النار التي وقودها الناس والحجارة أعدت للكافرين﴾ (البقرة: ٢٤) وقوله تعالى: ﴿واتقوا النار التي أُعدت للكافرين﴾ (آل عمران: ١٣١)، ومن الزمان قوله تعالى: ﴿واتقوا يوماً لا تجزي نفس عن نفس شيئاً ولا يُقبل منها شفاعة ولا يُؤخذ منها عدل ولا هم يُنصرون﴾ (البقرة: ٤٨)، وقوله تعالى: ﴿واتقوا يوماً لا تجزي نفس عن نفس شيئاً ولا يُقبل منها عدل ولا تنفعها شفاعة ولا هم يُنصرون﴾ (البقرة: ١٢٣)، وقوله تعالى: ﴿واتقوا يوماً تُرجعون فيه إلى الله ثم تُوفَّى كل نفس ما كسبت وهم لا يُظلمون﴾ (البقرة:٢٨١).

وقد تُذكر التقوى في مواضع وقاية النفس وصيانتها، وحفظها وحمايتها، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ومن يوق شح نفسه فأولئك هم المفلحون﴾ (الحشر: ٩)، وقوله تعالى: ﴿فاتقوا الله ما استطعتم واسمعوا وأطيعوا وأنفقوا خيراً لأنفسكم ومن يوق شح

(**) البقرة: ٢٢٣، ٢٣٣، ٢٧٨، ٢٨٢، آل عمران: ٥٠، ١٠٢، ١٢٣، ١٣٠، ٢٠٠، النساء: ١، ١٣١، المائدة: ٢، ٤، ٧، ٨، ١١، ٣٥، ٥٧، ٨٨، ٩٦، ١٠٠، ١٠٨، ١١٢، الأنفال: ١، ٦٩، التوبة: ١١٩، هود: ٧٨، الحجر: ٦٩، الشعراء: ١٠٨، ١١٠، ١٢٦، ١٣١، ١٤٤، ١٥٠، ١٦٣، ١٧٩، الأحزاب: ٧٠، الزخرف: ٦٣، الحجرات: ١، ١٠، ١٢، الحديد: ٢٨، المجادلة: ٩، الحشر: ٧، ١٨، الممتحنة: ١١، التغابن: ١٦، الطلاق: ١، ١٠.

نفسه فأولئك هم المفلحون﴾ (التغابن: ١٦)، وقوله تعالى: ﴿يا أيها الذين آمنوا قوا أنفسكم وأهليكم ناراً وقودها الناس والحجارة﴾ (التحريم: ٦).

وقد تُذكر التقوى فى مواضع مقرونة بأحسن الآداب، وأمثل الفضائل، وأقوى الأسس التى تقوم عليها تربية النفوس، ومن ذلك:

ـ الإيمان: فى قوله تعالى: ﴿ولو أنهم آمنوا واتقوا لمثوبة من عند الله خير لو كانوا يعلمون﴾ (البقرة: ١٠٣)، وقوله تعالى: ﴿وإن تؤمنوا وتتقوا فلكم أجر عظيم﴾ (آل عمران: ١٧٩)، وقوله تعالى: ﴿ولو أن أهل الكتاب آمنوا واتقوا لكفرنا عنهم سيئاتهم ولأدخلناهم جنت النعيم﴾ (المائدة: ٦٥)، ترغيباً لهم فى الإيمان والتقوى[٢٠].

ـ الإحسان: فى قوله تعالى: ﴿للذين أحسنوا منهم واتقوا أجر عظيم﴾ (آل عمران: ١٧٢)، وقوله تعالى: ﴿وإن تحسنوا وتتقوا فإن الله كان بما تعملون خبيراً﴾ (النساء: ١٢٨)، وقوله تعالى: ﴿ثم اتقوا وأحسنوا والله يحب المحسنين﴾ (المائدة: ٩٣)، وقوله تعالى: ﴿إن الله مع الذين اتقوا والذين هم محسنون﴾ (النحل: ١٢٨)، وفى التقوى إشارة إلى التعظيم لأمر الله تعالى، وفي الإحسان إشارة إلى الشفقة على خلق الله، وكمال السعادة للإنسان إنما يكون فى الأمرين معاً: صدقاً مع الحق، وخُلُقاً مع الخلق[٢١].

ـ البر: فى قوله تعالى: ﴿وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان واتقوا الله إن الله شديد العقاب﴾ (المائدة: ٢)، وهو أمر لجميع الخلق بالتعاون على البر والتقوى. لأن فى التقوى رضا الله تعالى، وفى البر رضا الناس، ومن جمع بين رضا الله تعالى ورضا الناس، فقد تمت سعادته وعمت نعمته[٢٢]. وقوله تعالى: ﴿إذا تناجيتم فلا تتناجوا بالإثم والعدوان ومعصية الرسول وتناجوا بالبر والتقوى واتقوا الله الذى إليه تحشرون﴾ (المجادلة: ٩) أى تناجوا بالبر والطاعة لما أمر الله به، والتقوى والعفاف عما

نهى الله عنه. والإثم هو فعل ما نهى الله عنه، أو ترك ما أمر الله به، فهو عدوان على أمره ونهيه[٢٣]. وقوله تعالى: ﴿وليس البر بأن تأتوا البيوت من ظهورها ولكن البر من اتقى﴾ (البقرة: ١٨٩)، وقيل فى تأويل معناه: ليس البر أن تسألوا الجُهَّال، ولكن اتقوا الله واسألوا أهل العلم[٢٤].

ـ الصبر: فى قوله تعالى: ﴿وإن تصبروا وتتقوا لا يضركم كيدهم شيئاً﴾ (آل عمران: ١٢٠)، فشرط الله تعالى نفى ضررهم بالصبر والتقوى، فمن اتقى الله تولّى الله حفظه، ولم يكله إلى غيره[٢٥]. وقوله تعالى: ﴿بلى إن تصبروا وتتقوا﴾ (آل عمران: ١٢٥)، وقوله تعالى: ﴿وإن تصبروا وتتقوا فإن ذلك من عزم الأمور﴾ (آل عمران: ١٨٦)، وقوله تعالى: ﴿يا أيها الذين آمنوا اصبروا وصابروا ورابطوا واتقوا الله لعلكم تفلحون﴾ (آل عمران: ٢٠٠)، فأمرهم الله تعالى بالإقامة على الصبر والمصابرة والتقوى، لأن الفلاح موقوف عليها. وقوله تعالى: ﴿فاصبر إن العاقبة للمتقين﴾ (هود: ٤٩)، فيه تنبيه على أن الصبر عاقبته النصر والظفر والفرح والفوز[٢٦]. وقوله تعالى: ﴿إنه من يتق ويصبر فإن الله لا يضيع أجر المحسنين﴾ (يوسف: ٩٠)، معناه: من يتق معاصى الله، ويصبر على أذى الناس، فإن الله لا يضيع أجره[٢٧].

ـ العلم: فى قوله تعالى: ﴿واتقوا الله واعلموا أن الله مع المتقين﴾ (البقرة: ١٩٤) وقوله تعالى: ﴿واتقوا الله واعلموا أن الله شديد العقاب﴾ (البقرة: ١٩٦)، وقوله تعالى: ﴿واتقوا الله واعلموا أنكم إليه تحشرون﴾ (البقرة: ٢٠٣)، وقوله تعالى: ﴿واتقوا الله واعلموا أنكم ملاقوه﴾ (البقرة: ٢٢٣)، وقوله تعالى: ﴿واتقوا الله واعلموا أن الله بكل شيء عليم﴾ (البقرة: ٢٣١) وقوله تعالى: ﴿واتقوا الله واعلموا أن الله بما تعملون بصير﴾ (البقرة: ٢٣٣)، وقوله تعالى: ﴿واعلموا أن الله مع المتقين﴾ (التوبة: ٣٦، ١٢٣)، أى

مع أوليائه الذين يخشونه، فإنما العلم هو خشية الله فى أداء الطاعات، واجتناب المحرمات[٢٨].

ـ **التعليم**: فى قوله تعالى: ﴿**واتقوا الله ويعلمكم الله والله بكل شىء عليم**﴾ (البقرة: ٢٨٢)، أى اتقوا الله فى جميع أوامره ونواهيه، فعلاً وتركاً، يعلمكم ما تحتاجون إليه من العلم، ويرشدكم فى أمور دينكم ودنياكم، لكونه عالماً بجميع مصالح الدنيا والآخرة[٢٩]. وهذا وعد من الله تعالى لمن اتقاه أن يرشده ويُعلِّمه، أى: يجعل في قلبه نوراً يفهم به ما يُلقى إليه[٣٠].

ـ **العدل**: فى قوله تعالى: ﴿**اعدلوا هو أقرب للتقوى واتقوا الله إن الله خبير بما تعملون**﴾ (المائدة: ٨)، أى أقرب إلى الاتقاء من معاصى الله تعالى ومن عذابه. وفى الآية تنبيه على وجوب العدل حتى مع الكفار الذين هم أعداء الله تعالى[٣١].

ـ **العفو**: فى قوله تعالى: ﴿**وأن تعفوا أقرب للتقوى**﴾ (البقرة: ٢٣٧)، أى: عفو بعضكم عن بعض، فيما يملك، أقرب إلى حصول معنى التقوى، أما الذى يعفو عن شىء لا يملكه، فليس هو أقرب إلى التقوى، بل أقرب إلى الظلم والجور[٣٢].

ـ **الصدق**: فى قوله تعالى: ﴿**أولئك الذين صدقوا وأولئك هم المتقون**﴾ (البقرة: ١٧٧)، وصفهم بالصدق والتقوى فى أمورهم، وأنهم كانوا جادين فى دينهم، وهذا غاية الثناء[٣٣]. وقوله تعالى: ﴿**والذى جاء بالصدق وصدق به أولئك هم المتقون**﴾ (الزمر: ٣٣)، وقوله تعالى: ﴿**يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله وكونوا مع الصادقين**﴾ (التوبة: ١١٩)، والآيات تدل على فضل الصدق وكمال درجته، ويكفي من فضائل الصدق أن الإيمان منه لا من سائر الطاعات[٣٤]. وحق من فهم عن الله تعالى وعقل عنه أن يلازم الصدق، ويكون مع أهل الصدق[٣٥].

ـ العطاء: فى قوله تعالى: ﴿فأما من أعطى واتقى﴾ (الليل: ٥)، العطاء هو البذل، أى: من بذل ماله فى وجوه الخير، وأعطى حق الله تعالى الذى عليه، واتقى محارم الله التى نهى عنها، يوفقه الله تعالى لأسباب الخير والفلاح[٣٦].

ـ الإصلاح: فى قوله تعالى: ﴿وإن تصلحوا وتتقوا فإن الله كان غفوراً رحيماً﴾ (النساء: ١٢٩)، وقوله تعالى: ﴿فمن اتقى وأصلح فلا خوف عليهم ولا هم يحزنون﴾ (الأعراف: ٣٥)، وقوله تعالى: ﴿فاتقوا الله وأصلحوا ذات بينكم﴾ (الأنفال: ١)، فيه أمر بالتقوى والإصلاح والاجتماع على أمر الله[٣٧]. وقوله تعالى: ﴿إنما المؤمنون إخوة فأصلحوا بين أخويكم واتقوا الله لعلكم ترحمون﴾ (الحجرات: ١٠)، أى: أصلحوا بين كل مسلمين، أو بين كل أخوين، أو بين كل متخاصمين، أو بين كل طائفتين، فاللفظ آت على الجميع[٣٨].

ـ الخشية: فى قوله تعالى: ﴿ومن يطع الله ورسوله ويخش الله ويتقه فأولئك هم الفائزون﴾ (النور: ٥٢)، وقوله تعالى: ﴿يا أيها الناس اتقوا ربكم واخشوا يوماً لا يجزى والد عن ولده ولا مولود هو جاز عن والده شيئاً﴾ (لقمان: ٣٣).

ـ الإنابة: فى قوله تعالى: ﴿منيبين إليه واتقوه﴾ (الروم: ٣١)، والإنابة هى الانقطاع إلى الله تعالى بالطاعة، والرجوع إلى الله تعالى بالتوبة، والخوف من الله تعالى بالتقوى[٣٩].

ـ العبادة: فى قوله تعالى: ﴿اعبدوا الله واتقوه﴾ (العنكبوت: ١٦)، أى: أفردوه بالعبادة وخصوه بها، واتقوا أن تشركوا به شيئاً، إشارة إلى التوحيد وإثبات العبادة لله تعالى وحده، والامتناع عن الشرك[٤٠]. وقوله تعالى: ﴿أن اعبدوا الله واتقوه وأطيعوه﴾ (نوح: ٣)، أى: أعبدوا الله وخافوه، واتقوه فيما نهاكم عنه، وأطيعوه فيما أمركم به[٤١].

ـ الهداية: فى قوله تعالى: ﴿ذلك الكتاب لا ريب فيه هدى للمتقين﴾ (البقرة: ٢)، فالقرآن الكريم، وإن كان هدى للخلق أجمعين، إلا أن الله تعالى خصّ المتقين بهدايته تشريفاً لهم،

لأنهم آمنوا وصدقوا بما فيه، وهم الذين ينتفعون به[٤٢]. وتدل هذه الآية على أنه لو لم يكن للمتقي فضيلة إلا ما في قوله تعالى: ﴿هدى للمتقين﴾ لكفاه، لأنه تعالى بيّن أن القرآن الكريم ﴿هدى للناس﴾ (البقرة: ١٨٥)، ثم وصف القرآن بأنه ﴿هدى للمتقين﴾، وهذا يدل على أن المتقين هم كل الناس، فمن لا يكون متقياً كأنه ليس بإنسان[٤٣].

ـ الولاية: في قوله تعالى: ﴿إن أولياؤه إلا المتقون﴾ (الأنفال: ٣٤). أي ما أولياؤه إلا من كان في عداد المتقين للشرك والمعاصي. وقوله تعالى: ﴿وإن الظالمين بعضهم أولياء بعض والله ولي المتقين﴾ (الجاثية: ١٩)، أي ناصرهم ومعينهم. والمتقون هنا: الذين اتقوا الشرك والمعاصي[٤٤].

ـ الاتباع: في قوله تعالى: ﴿وهذا كتاب أنزلناه مبارك فاتبعوه واتقوا لعلكم ترحمون﴾ (الأنعام: ١٥٥). أي اتبعوا القرآن المبارك لما فيه من الخير الكثير والنفع العظيم، فاعملوا بما فيه، واتقوا مخالفته، لتفوزوا برحمة الله جزاءً على التقوى[٤٥].

ـ السمع والطاعة: في قوله تعالى: ﴿فاتقوا الله وأطيعون﴾ (آل عمران: ٥٠)، (الشعراء: ١٠٨، ١١٠، ١٢٦، ١٣١، ١٤٤، ١٥٠، ١٦٣، ١٧٩)، (الزخرف: ٦٣)، وقوله تعالى: ﴿واتقوا الله واسمعوا﴾ (المائدة: ١٠٨)، وقوله تعالى: ﴿فاتقوا الله وأصلحوا ذات بينكم وأطيعوا الله ورسوله﴾ (الأنفال: ١)، وقوله تعالى: ﴿فاتقوا الله ما استطعتم واسمعوا وأطيعوا﴾ (التغابن: ١٦)، أي: اسمعوا ما توعظون به، وأطيعوا فيما تؤمرون به وتنهون عنه[٤٦].

ـ تعظيم الشعائر: في قوله تعالى: ﴿ذلك ومن يعظم شعائر الله فإنها من تقوى القلوب﴾ (الحج: ٣٢)، أي فإن تعظيمها من أفعال ذوي تقوى القلوب، وأُضيفت التقوى إلى القلوب لأن حقيقة التقوى في القلب[٤٧]. وإنما ذُكرت القلوب لأن المنافق قد يظهر التقوى من

نفسه، ولكن لما كان قلبه خالياً عنها، فإنه لا يكون مخلصاً فى أداء الطاعات. أما المؤمن التقى المخلص، الذى تكون التقوى متمكنة فى قلبه، فإنه يبالغ فى أداء الطاعات، على سبيل الإخلاص والتعظيم الناشئ من التقوى(٤٨).

ـ إقامة الصلاة: فى قوله تعالى: ﴿وأن أقيموا الصلاة واتقوه﴾ (الأنعام: ٧٢)، وقوله تعالى: ﴿منيبين إليه واتقوه وأقيموا الصلاة﴾ (الروم: ٣١)، فالصلاة هى رأس أعمال الجوارح، كما أن الإيمان هو رأس أعمال القلوب، والتقوى هى الاحتراز عن كل ما لا ينبغى من أعمال القلوب أو الجوارح(٤٩).

ـ إيتاء الزكاة: فى قوله تعالى: ﴿ورحمتى وسعت كل شىء فسأكتبها للذين يتقون ويؤتون الزكاة والذين هم بآياتنا يؤمنون﴾ (الأعراف: ١٥٦)، أى أن رحمة الله تعالى، وإن كانت على الإطلاق، إلا أنه، سبحانه، سيكتب هذه الرحمة الواسعة للذين يتقون الذنوب، ويؤتون الزكاة المفروضة عليهم، ويصدقون بآيات الله ويذعنون لها، ويؤمنون بجميع الكتب والأنبياء(٥٠).

ـ فرض الصيام: فى قوله تعالى: ﴿يا أيها الذين آمنوا كُتب عليكم الصيام كما كُتب على الذين من قبلكم لعلكم تتقون﴾ (البقرة: ١٨٣)، وذلك أن الصوم يورث التقوى، ويضعف دواعى المعاصى، لما فيه من انكسار الشهوة، وقمع الهوى، وردع الفواحش، وذلك جامع لأسباب التقوى(٥١).

ـ ترك الربا: فى قوله تعالى: ﴿يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله وذروا ما بقى من الربا إن كنتم مؤمنين﴾ (البقرة: ٢٧٨)، وقوله تعالى: ﴿يا أيها الذين آمنوا لا تأكلوا الربا أضعافاً مضاعفة واتقوا الله لعلكم تفلحون﴾ (آل عمران: ١٣٠)، و قد خصَّ الله الربا، من بين سائر المعاصى، فأمر المؤمنين بتركها، وتوّعد على ذلك بأغلظ شىء وأشده، وذلك فى

قوله تعالى: ﴿فإن لم تفعلوا فأذنوا بحرب من الله ورسوله﴾ (البقرة: ٢٧٩)، وقد دلت هذه الآيات على أن أكل الربا والعمل به من الكبائر.

ـ **أداء الأمانة**: فى قوله تعالى: **﴿فإن أمن بعضكم بعضاً فليؤد الذى اؤتمن أمانته وليتق الله ربه﴾** (البقرة: ٢٨٣)، أى: يتق الله فى ألا يكتم من الحق شيئاً لصاحبه، ليكون عند حسن ظنه به[٥٢].

ـ **الوفاء بالعهد**: فى قوله تعالى: **﴿بلى من أوفى بعهده واتقى فإن الله يحب المتقين﴾** (آل عمران: ٧٦)، وتدل هذه الآية على تعظيم أمر الوفاء بالعهد، وذلك لأن الطاعات محصورة فى أمرين: التعظيم لأمر الله، والشفقة على خلق الله، فالوفاء بالعهد مشتمل عليهما معاً، لأنه لما كان ذلك سبباً لمنفعة الخلق وشفقة عليهم، كان الوفاء به تعظيماً لأمر الله تعالى[٥٣]. وقوله تعالى: **﴿الذين عاهدتَّ منهم ثم ينقضون عهدهم في كل مرة وهم لا يتقون﴾** (الأنفال: ٥٦)، معناه أن عادة من رجع إلى عقل وحزم، أن يتقى نقض العهد حتى يسكن الناس إلى قوله ويثقوا بكلامه[٥٤].

ـ **محاسبة النفس**: فى قوله تعالى: **﴿يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله ولتنظر نفس ما قدمت لغد واتقوا الله إن الله خبير بما تعملون﴾** (الحشر: ١٨)، أى: اتقوا الله فى أوامره ونواهيه، وأداء فرائضه واجتناب معاصيه، ولتنظر كل نفس ما قدمت ليوم الحساب من خير أو شر. وقد تكرر الأمر بالتقوى للتأكيد فى الأول على أداء الواجبات، والتوبة فيما مضى من الذنوب، والتأكيد فى الثانى على ترك المعاصي في الحاضر، واتقاء المعاصي فى المستقبل[٥٥].

ـ **القول السديد**: فى قوله تعالى: **﴿وليخش الذين لو تركوا من خلفهم ذرية ضعافاً خافوا عليهم فليتقوا الله وليقولوا قولاً سديداً﴾** (النساء: ٩)، أى قصداً وحقاً، وقوله تعالى:

﴿يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله وقولوا قولاً سديداً﴾ (الأحزاب: ٧٠)، والسديد: هو العدل والصواب من القول[٥٦]. والقول السديد هو ما أُريد به وجه الله دون غيره، وهو يعم الخيرات جميعاً[٥٧].

_ العمل الصالح: في قوله تعالى: ﴿ليس على الذين آمنوا وعملوا الصالحات جناح فيما طعموا إذا ما اتقوا وآمنوا وعملوا الصالحات﴾ (المائدة: ٩٣)، لأنهم إذا اتقوا الله اجتنبوا ما حرمه عليهم من الكبائر والمعاصي، وقاموا بما أوجبه الله عليهم من الأعمال التي شرعها لهم[٥٨].

_ الحلال الطيب: في قوله تعالى: ﴿وكلوا مما رزقكم الله حلالاً طيباً واتقوا الله﴾ (المائدة: ٨٨)، والحلال الطيب على وجهين: أحدهما يتعلق بالأكل، ويكون تقديره: كلوا حلالاً طيباً مما رزقكم الله، على اعتبار أن الرزق من الله لا يكون إلا حلالا. والآخر يتعلق بالمأكول، ويكون تقديره: كلوا من الرزق الذي يكون حلالاً طيباً، على اعتبار أن الرزق قد لا يكون حلالاً، وإلا لم يكن لهذا التخصيص فائدة[٥٩].

وإذا كان الجوع والعري، في حياة الإنسان المادية، من أعظم ألوان الهلاك، وأظهر أصناف الشقاء، كما قال تعالى ممتناً على آدم بسكنى الجنة: ﴿إن لك ألا تجوع فيها ولا تعرى﴾ (طه: ١١٨)، فإن التقوى هي خير زاد الإنسان، وخير لباسه في حياته الروحية، قال تعالى في الزاد: ﴿وتزودوا فإن خير الزاد التقوى﴾ (البقرة: ١٩٧)، وقال تعالى في اللباس: ﴿ولباس التقوى ذلك خير﴾ (الأعراف: ٢٦). فمن تعرَّ من لباس التقوى، ولم يكن له زاد منها، فقد شقي وهلك في الدنيا والآخرة.

وهكذا، فإن التقوى هي خير ما يتعلمه الإنسان وأفضل ما ينتفع به، لأن فيها جماع الخير كله: عقيدة وشريعة، طاعة وعبادة، خشية وإنابة، هداية وولاية، علماً وتعليماً، أدباً وتأديباً، عدلاً وإحساناً، صبراً واحتساباً، براً وعفواً، وفاءً وعهداً، عطاءً

وصدقاً، قولاً سديداً، وعملاً صالحاً، وزاداً لا ينفذ، ولباساً لا يبلى، وفضلاً من الله تعالى، ونعمة قائمة فى الدنيا، ونعيماً مقيماً فى الآخرة.

ولقد كان رسول الله، صلى الله عليه وسلم، هو خير معلم لتعليم الناس الخير، وأحسن قدوة لتعليم الناس التقوى، وكان أكثر ما يقول إذا كان على المنبر(٦٠): ﴿اتقوا الله وقولوا قولاً سديداً﴾ (الأحزاب: ٧٠)، وكان صلى الله عليه وسلم يدعو ربه: "اللهم إنى أسألك الهُدى والتُقى والعفاف والغنى"(٦١) ، وقد أطلق الهدى والتقى ليتناول كل ما ينبغي أن يهتدى إليه من أمر المعاش والمعاد ومكارم الأخلاق، وكل ما يجب أن يتقى منه من الشرك والمعاصى ورذائل الأخلاق(٦٢).

وكانت التقوى هى وصية رسول الله، صلى الله عليه وسلم، لأصحابه وأمته. فقد صلى بالناس ذات يوم، ثم أقبل عليهم فوعظهم موعظة بليغة ذرفت منها العيون، ووجلت منها القلوب، فقال رجل: كأن هذه موعظة مودع، أى كأنك تودعنا بها(٦٣)، فماذا تعهد إلينا يا رسول الله؟ قال: "أوصيكم بتقوى الله والسمع والطاعة"(٦٤).

وعن أبى ذر، رضى الله عنه، قال: قلت: يا رسول الله، أوصنى، قال: "أوصيك بتقوى الله، فإنه رأس الأمر كله"(٦٥). وقال أبو ذر: جعل رسول الله، صلى الله عليه وسلم، يتلو علىَّ هذه الآية: ﴿ومن يتق الله يجعل له مخرجاً﴾ (الطلاق: ٢)، ثم قال: "يا أبا ذر، لو أن الناس كلهم أخذوا بها لكفتهم"(٦٦). وعن أبى سعيد الخدرى، رضى الله عنه. أن رجلاً جاءه فقال: أوصنى، فقال: سألتَ عما سألتُ عنه رسول الله، صلى الله عليه وسلم، من قبلك، قال: "أوصيك بتقوى الله فإنه رأس كل شيء"(٦٧). وعن يزيد بن سلمة أنه قال: يا رسول الله، إنى قد سمعت منك حديثاً كثيراً، أخاف أن ينسينى أوله آخره، فحدثنى بكلمة

تكون جماعاً. قال: "اتق الله فيما تعلم"[٦٨]، أي: خفه واخش عقابه فى الشيء الذى تعلمه، وذلك بأن تجتنب المنهى عنه كله وتتقيه، وتفعل من المأمور به ما تستطيعه[٦٩].

وجاء رجل إلى النبى، صلى الله عليه وسلم، يريد سفراً فقال: يا رسول الله أوصنى، قال: "أوصيك بتقوى الله"[٧٠]، أى بمخافته والحذر من عصيانه[٧١]. وكان صلى الله عليه وسلم إذا استوى على بعيره خارجاً إلى سفر قال: "اللهم إنا نسألك فى سفرنا هذا البر والتقوى، ومن العمل ما ترضى"[٧٢].

وعن أبي ذر أن النبى، صلى الله عليه وسلم، قال: "اتق الله حيثما كنت، واتبع السيئة الحسنة تمحُها، وخالق الناس بخلق حسن"[٧٣]. وقد روى نحو هذا عن معاذ بن جبل أنه قال: يا رسول الله أوصنى. قال: "اتق الله حيثما كنت، أو أينما كنت"، قال: زدنى، قال: "اتبع السيئة الحسنة تمحها"، قال: زدنى، قال: "خالق الناس بخلق حسن"[٧٤]. ولما بعث رسول الله، صلى الله عليه وسلم، معاذاً إلى اليمن قال له: "اتق دعوة المظلوم، فإنه ليس بينها وبين الله حجاب"[٧٥] ، أى أنها مسموعة لا ترد، وذلك مستلزم لتجنب سائر أنواع الظلم، واتقاء دعوة المظلوم وإن كان كافراً، فإنه ليس دونها حجاب[٧٦].

وكان رسول الله، صلى الله عليه وسلم، إذا بعث أميراً على جيش أو سرية أوصاه فى خاصة نفسه بتقوى الله، ومن معه من المسلمين خيراً[٧٧]. وفى اختصاص التقوى بخاصة نفسه، والخير بمن معه من المسلمين، إشارة أن عليه أن يشد على نفسه فيما يأتى ويذر، وأن يسهل على من معه من المسلمين ويرفق بهم[٧٨].

وقد أشار رسول الله، صلى الله عليه وسلم، فى تعليمه لأصحابه وأمته، إلى كثير من وجوه التقوى التى تحفظهم من كل سوء، وتصونهم من كل مكروه، وتقيهم من كل شر، وترشدهم إلى كل خير، ومن ذلك:

ـ اتقاء النار: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "اتقوا النار ولو بشق تمرة، فإن لم تجدوا فبكلمة طيبة"[٧٩]. وفيه الحث على الصدقة، وأنه لا يمتنع منها لقلتها، وأن قليلها سبب للنجاة من النار. وفيه أن الكلمة الطيبة سبب للنجاة من النار، وهى الكلمة المباحة التى يطيب قلب الإنسان بها[٨٠].

ـ اتقاء الظلم: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "اتقوا الظلم، فإن الظلم ظلمات يوم القيامة"[٨١]. أى: ظلمات على صاحبه، لا يهتدى يوم القيامة سبيلاً[٨٢]. وقال صلى الله عليه وسلم: "اتقوا دعوة المظلوم"[٨٣]. وفيه أمر باتقاء دعوة المظلوم، ومراده الزجر عما تولد ذلك الدعاء منه، وهو الظلم، فزجر عن الشيء بالأمر بمجانبة ما تولد منه[٨٤].

ـ اتقاء المحارم: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "اتق المحارم تكن أعبد الناس"[٨٥]. أى: احذر الوقوع فيما حرم الله عليك، تكن من أعبد الناس. لأنه يلزم من ترك المحارم فعل الفرائض[٨٦].

ـ اتقاء الكذب: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "اتقوا الحديث عنى إلا ما علمتم، فمن كذب علىّ متعمداً، فليتبوّأ مقعده من النار"[٨٧]. أى: احذروا روايته عنى، ولا تحدثوا عنى إلا ما علمتم أنه من حديثى[٨٨]. وقد أكد رسول الله، صلى الله عليه وسلم، على قبح الكذب، وسوء عاقبته، فقال: "إن الكذب يهدى إلى الفجور، وإن الفجور يهدى إلى النار، وإن الرجل ليكذب حتى يكتب عند الله كذاباً"[٨٩].

ـ اتقاء اللّعن: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "اتقوا اللّعانين "قالوا: وما اللّعانان؟ قال: "الذى يتخلى فى طرق الناس وأفنيتهم"[٩٠]. أى اتقوا الأمرين الملعون فاعلهما، وهما: التغوط أو التبول فى طرق الناس التى يسلكونها، وفى أفنيتهم التى يقعدون فيها، وهما الأمران الجالبان للعن، أى الشتم من الناس، والطرد من رحمة الله. والحديث يؤكد على

النظافة والطهارة، والتحذير من قضاء الحاجة فى الطرق والأفنية، لما فيه من نجاسة وقذارة وإيذاء لمن يمرون بها، أو يجلسون فيها، أو يستظلون عندها(٩١).

_ **اتقاء الفتن:** قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إن الدنيا حلوة خضرة، وإن الله مستخلفكم فيها، فناظر كيف تعملون، ألا فاتقوا الدنيا واتقوا النساء"(٩٢). أى: تجنبوا الافتتان بها، لأن النفوس تطلبها طلبا حثيثاً، والله ينظر هل تعملون بطاعته أم بمعصيته(٩٣).

_ **اتقاء الشح:** قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "اتقوا الشح، فإن الشح أهلك من كان قبلكم، حملهم على أن سفكوا دماءهم واستحلوا محارمهم"(٩٤). أى: أهلكهم فى الدنيا والآخرة لشحهم. والشح هو أشد البخل، والشح أبلغ فى المنع من البخل. فهو البخل بما عنده، مع الحرص على ما ليس عنده(٩٥).

_ اتقاء الفحش: قال رسول الله، صلى الله عليه وسلم: "إن شر الناس منزلة عند الله يوم القيامة، من ودعه، أو تركه الناس اتقاء فحشه"(٩٦) ، وهو الفاحش المتفحش السيئ الخلق. قال رسول الله، صلى الله عليه وسلم: "إن الله تعالى لا يحب الفاحش المتفحش"(٩٧) ، وقال صلى الله عليه وسلم: "وإن الله تعالى ليبغض الفاحش البذىء"(٩٨). وقال صلى الله عليه وسلم: "إن الفحش والتفحش ليسا من الإسلام فى شىء، وإن أحسن الناس إسلاماً أحسنهم خلقاً"(٩٩). وسُئل رسول الله، صلى الله عليه وسلم، عن أكثر ما يُدخل الناس الجنة، فقال: "تقوى الله، وحسن الخُلق"(١٠٠). وتقوى الله إشارة إلى حسن المعاملة مع الخالق، وحسن الخُلق إشارة إلى حسن المعاملة مع الخلق(١٠١). فمن منع نفسه معاصى الله، واحتمل ما يكون من الناس، فقد حسن خلقه.

ولما سُئل رسول الله صلى الله عليه وسلم: من أكرم الناس؟ قال: "أتقاهم لله"[١٠٢]، وسُئل: أى الناس أكرم؟ قال: "أكرمهم عند الله أتقاهم"[١٠٣]. وأصل الكرم كثرة الخير والنفع، ومن كان متقياً، كان كثير الخير وكثير الفائدة فى الدنيا، وصاحب الدرجات العلا فى الآخرة[١٠٤] ، وكأن خيرات الدنيا والآخرة قد اجتمعت عند صاحب التقوى، التى هى ملاك الدين والدنيا[١٠٥].

وكان رسول الله، صلى الله عليه وسلم، إمام المتقين وقدوتهم، وأكرم الخلق وأسوتهم، فقد روى أنه قال: "أما والله إنى لأتقاكم لله، وأخشاكم له"[١٠٦]. وقد جمع الله له السيرة الفاضلة، والسياسة التامة[١٠٧] ، وكانت سيرته، صلى الله عليه وسلم، فى سياسة الدين والدنيا، هى السيرة الجامعة لتقوى الله، وحسن الخلق، ومحاسن الشيم، ومكارم الأخلاق. ولم يبلغ كمال الاعتدال فيها إلا رسول الله، صلى الله عليه وسلم، والناس بعده متفاوتون فى القرب والبعد منه[١٠٨]. ولا سبيل إلى القرب منه إلا بالتأسى به، والاقتداء بسيرته، واتباع مسيرته التى اتخذت من التقوى منهجاً لسياسة الدين والدنيا، وإصلاح البلاد والعباد.

[٣] مراتب التقوى وصفات المتقين:

للتقوى مراتب متعددة، لتعدد مراتب الضرر فى الدين، وتفاوت مدارج السالكين، وتعدد منازل السائرين إلى الله تعالى. وعلى الرغم من اختلاف العلماء فى النظر إلى مراتب التقوى، واجتهادهم فى تحديد منازلها، إلا أنهم قد اتفقوا على ضرورة السعى إلى الترقى فى مدارجها، والتطلع للوصول إلى أعلى مراتبها. ويمكن تحديد مراتب التقوى على النحو التالى[١٠٩]:

أولاً: اتقاء الشرك: ويكون بالتوحيد، وتلقى أمر الله تعالى بالقبول والتصديق والعمل بالإسلام، والالتزام بكلمة التقوى لا إله إلا الله، التى يُتّقى بها من النار، والإيمان بالله

تعالى وبما أوجب الإيمان به. ويختص هذا الاتقاء بتجنب المعاصي العقلية التي تخص المُكلَّف ولا تتعداه.

ثانياً: اتقاء المعاصي: ويكون بتجنب كل ما يوقع فى الإثم من الكبائر فعلاً وتركاً، ويدخل فى ذلك ترك الإصرار على صغائر الذنوب، لأنه من المعلوم أنه لا صغيرة مع الإصرار، والوقاية منها بالتوبة، والإقرار بالسنة، والثبات على الإيمان. ويختص هذا الاتقاء بتجنب المعاصى السمعية المذمومة شرعاً، امتثالاً للأوامر واجتناباً للنواهى.

ثالثاً: اتقاء الشبهات: ويكون بترك الفضول، وتجنب البدع، والتزام الورع، والاستقامة على الطاعة بإحسان، والابتعاد عن الشبهات حذراً من الوقوع فى الحرام. قال صلى الله عليه وسلم: "الحلال بيِّن، والحرام بيِّن، وبينهما مشتبهات لا يعلمهن كثير من الناس، فمن اتقى المشبهات استبرأ لدينه وعرضه، ومن وقع فى الشبهات وقع فى الحرام، كالراعى يرعى حول الحمى، يوشك أن يرتع فيه، ألا وإن لكل ملك حمى، ألا وإن حمى الله محارمه، ألا وإن فى الجسد مضغة، إذا صلحت صلح الجسد كله، وإذا فسدت، فسد الجسد كله، ألا وهى القلب"[١١٠].

وقد أجمع العلماء على عظم وقع هذا الحديث وكثرة فوائده، وأنه أحد الأحاديث التي عليها مدار الإسلام. وفيه بيَّن رسول الله، صلى الله عليه وسلم، أن الأشياء ثلاثة أقسام: حلال بيِّن واضح لا شك في حله، وحرام بيِّن واضح لا شك فى حرمته، ومشتبهات ليست بواضحة الحل والحرمة، فلهذا لا يعرفها كثير من الناس ولا يعلم حكمها إلا العلماء، فيكون من الورع أن يتركها المرء حماية لدينه، وصوناً لعرضه. وفى الحديث تأكيد على أهمية السعى فى صلاح القلب وتطهيره من الشر، وصيانته من الإثم، وحمايته من الفساد، لأنه بصلاح القلب يصلح الجسد، وبفساده تفسد سائر الجوارح[١١١].

وفى هذا الحديث أيضاً تأكيد على أهمية العلم بدين الله تعالى وتعليمه، ومعرفة ما يجب فعله من الحلال، وما يجب تركه من الحرام، وما يجب تجنبه من الشبهات اتقاءً لله عز وجل، لأنه كيف يكون متقياً من لا يدرى ما يتقى؟ ولذلك كان من أصول التقوى: أن يعلم العبد ما يُتقى ثم يتقى. وكان من تمامها: أن يبتغى إلى ما قد علم منها، علم ما لم يعلم، حتى يترك بعض ما يرى أنه حلال خشية أن يكون حراماً. فيكون حجاباً بينه وبين الحرام[112].

رابعاً: اتقاء ما يشغل عن الله: ويكون بترك مادون الله، ومجانبة النفس لكل ما يبعدها عن الله تعالى، وأن يُطاع الله فلا يُعصى، ويُشكر فلا يُكفر، ويُذكر فلا يُنسى، وأن يتقى العبد حضور غير الله على قلبه، وأن يعبد الله كأنه يراه، ويستحى أن يراه الله حيث نهاه، وأن يفقده حيث أمره، وأن يتنزه عما يشغل سره عن الحق، وأن يقبل بكليته على الله، وهى التقوى الحقيقية المطلوبة فى قوله تعالى: **﴿يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله حق تقاته﴾** (آل عمران: ١٠٢). وهذه التقوى تمثل مرحلة النضج الكامل للتفاعل مع الإسلام والإيمان والإحسان، وهى طريق الوصول إلى أعلى المقامات فى دين الله تعالى[113].

هذه هى مراتب التقوى ومنازل المتقين، الذين اتقوا الشرك والكفر، وتركوا المعاصى والمحرمات، وتجنبوا الفضول والشبهات، وتنزهوا عن الانشغال بغير الله، فكانت هداية الكتاب المبين، فى قوله تعالى **﴿ذلك الكتاب لا ريب فيه هدى للمتقين﴾** (البقرة: ٢)، شاملة لأرباب هذه المراتب أجمعين[114]، وجامعة، كذلك، لولاية الله تعالى ورسوله لكل المتقين، فى كل حين، تصديقاً لقول الله تعالى: **﴿إن أولياؤه إلا المتقون﴾** (الأنفال: ٣٤)، وقوله تعالى: **﴿والله ولي المتقين﴾** (الجاثية: ١٩)، وقول رسوله صلى الله عليه وسلم: "إن أولى الناس بى المتقون، من كانوا، وحيث كانوا"[115]. وقوله صلى الله

عليه وسلم: "يا معشر قريش، إن أوليائى منكم المتقون، فإن كنتم تتقون الله فأنتم أوليـائى، وإن كان غيركم أتقى الله فهو أولى بى"، "ألا إن أوليائى منكم ليسوا بنـى فـلان، ولكـن أوليائى منكم المتقون، من كانوا، وحيث كانوا"[١١٦].

ولكن: من هم المتقون المستحقون لولاية الله تعالى ورسوله؟

لأهل التقوى علامات يُعرفون بها، وصفات يتحلون بها، وهى كثيـرة وعديـدة. والسر فى تعداد أوصاف المتقين وكثرتها: أن التقوى جامعة لكل صـفات الخيـر، فهـى تستتبع صفات كثيرة من صفاته، التى توزعت فى أنحاء متفرقة من كتـاب الله، لتناسـب مواضعهـا فى آيات الله[١١٧].

ويمكن تحديد أهم صفات المتقين[١١٨]، كما وردت فى القرآن الكريم، على النحو التالى:

١ــ **الهدى والهداية:** اختص الله تعالى بالهدى بما تولاه وأعطاه، والاهتداء يخـتص بمـا يتحراه الإنسان ويهتدى به. وقد خصَّ الله تعالى المتقين بالاهتداء بالقرآن الكـريم، لأنهـم كانوا أهلاً لذلك. قال تعالى فى الكتاب: ﴿**هدى للمتقين**﴾ (البقرة: ٢). وقـد خـصهم الله بذلك تشريفاً لهم، لأنهم آمنوا به، وصدّقوا بما فيه، واهتدوا بهديه، وانتفعوا بـه. قـال الله تعالى: ﴿**والذى جاء بالصدق وصدّق به أولئك هم المتقون**﴾ (الزمر: ٣٣)، وقال: ﴿**وإنه لتذكرة للمتقين**﴾ (الحاقة: ٤٨)، وقال: ﴿**وموعظة للمتقين**﴾ (النور: ٣٤)، الذين قـال الله تعالى فيهم: ﴿**أولئك على هدى من ربهم وأولئك هم المفلحون**﴾ (البقرة: ٥)، فـزادهم الله من فضله وتوفيقه وهديه، قال تعالى: ﴿**والذين اهتدوا زادهم هـدى وآتـاهم تقـواهم**﴾ (محمد: ١٧).

وإذا كان من مقتضيات الهداية والتعليم أن يحصل التعليم من المعلم، والتعلم من المتعلم، فإنه متى حصل البذل من المعلم، ولم يحصل القبول من المتعلم، صحَّ أن يُقال: لم يهد ولم يعلِّم اعتباراً بعدم حصول القبول، وصحَّ أن يُقال: هدى وعلَّم من حيث أنه حصل البذل الذى هو مبدأ الهداية والتعليم، وإن لم يحصل القبول الذى هو تمام الهداية والتعليم(١١٩). ولذلك، فإن التعليم بغير تقوى الله لا يهدى، والتعلم بغير تقوى الله لا يجدى.

٢ـ **الإيمان بالغيب:** الغيب هو مالا يقع تحت الحواس، وإنما يُعلم بخبر الأنبياء. والإيمان بالغيب من أهم مقومات التصور الإسلامى للرقى الإنسانى، والإنسان المسلم كلما اتقى الله ارتقى. ومن صفات المتقين أنهم: ﴿**يؤمنون بالغيب**﴾ (البقرة: ٣)، ﴿**ويخشون ربهم بالغيب**﴾ (الأنبياء: ٤٩). ويؤمنون بالله عز وجل: ﴿**الذين آمنوا وكانوا يتقون**﴾ (يونس: ٦٣). فالمتقى من الناس هو ﴿**من آمن بالله**﴾ (البقرة: ١٧٧)، ﴿**واليوم الآخر**﴾ (البقرة: ١٧٧)، ﴿**والملائكة**﴾ (البقرة: ١٧٧)، وكان على يقين بالآخرة: ﴿**وبالآخرة هم يوقنون**﴾ (البقرة: ٤)، وإشفاق من الساعة: ﴿**وهم من الساعة مشفقون**﴾ (الأنبياء: ٤٩).

٣ـ **الإيمان بكتب الله ورسله:** من صفات المتقين أنهم: ﴿**يؤمنون بما أُنزل إليك وما أُنزل من قبلك**﴾ (البقرة: ٤)، أى أنهم يؤمنون بالقرآن الكريم، ويؤمنون كذلك بجميع الكتب المنزلة على الأنبياء السابقين أجمعين.

٤ـ **التضرع والدعاء:** من صفات المتقين أنهم يتوسلون إلى الله، عز وجل، بالإيمان به، والتضرع إليه، والخوف منه، والرجاء فيه، أن يغفر لهم ذنوبهم، وأن يقيهم من عذاب النار. قال تعالى فى وصف المتقين: ﴿**الذين يقولون ربنا إننا آمنا فاغفر لنا ذنوبنا وقنا عذاب النار**﴾ (آل عمران: ١٦).

٥ـ إقامة الصلاة وإيتاء الزكاة: من صفات المتقين أنهم يقيمون الصلاة، ويؤتون الزكاة. قال الله تعالى فى وصفهم: ﴿**ويقيمون الصلاة ومما رزقناهم ينفقون**﴾ (البقرة: ٣)، وقال تعالى: ﴿**وأقام الصلاة وآتى الزكاة**﴾ (البقرة: ١٧٧). وقال تعالى: ﴿**كانوا قليلاً من الليل ما يهجعون**﴾ (الذاريات: ١٧)، وقال تعالى: ﴿**وفى أموالهم حق للسائل والمحروم**﴾ (الذاريات: ١٩).

٦ـ الإنفاق فى الشدة والرخاء: من صفات المتقين أنهم ينفقون مما رزقهم الله، ويبذلون أموالهم فى يسرهم وعسرهم، وجميع أحوالهم. قال الله تعالى في وصفهم: ﴿**ومما رزقناهم ينفقون**﴾ (البقرة: ٣)، وقال تعالى عنهم: ﴿**الذين ينفقون فى السراء والضراء**﴾ (آل عمران: ١٣٤)، ويؤتون المال على حبه: ﴿**ذوى القربى واليتامى والمساكين وابن السبيل والسائلين وفي الرقاب**﴾ (البقرة: ١٧٧).

وقد حث النبي، صلى الله عليه وسلم، كثيراً على الإنفاق، وكان خير مثل وأحسن قدوة، وروى عنه أنه قال: "ما من يوم يصبح العباد فيه، إلا ملكان ينزلان، فيقول أحدهما: اللهم أعط منفقاً خلفاً، ويقول الآخر: اللهم أعط ممسكاً تلفاً"[١٢٠]. وبلغ من كثرة عطائه، وعظيم سخائه، وغزارة جوده، ما روى من أنه: ما سُئل النبى صلى الله عليه وسلم عن شيء قط فقال: لا[١٢١]. وكان رسول الله، صلى الله عليه وسلم، أجود الناس بالخير، وكان أجود بالخير من الريح المرسلة[١٢٢].

٧ـ الصبر فى البأساء والضراء: الصبر لفظ عام، وربما خولف بين أسمائه بحسب اختلاف مواقعه، فإن كان حبس النفس لمصيبة سُمى صبراً، وإن كان فى محاربة سُمى شجاعة، وإن كان فى نائبة سُمي رحب الصدر، وإن كان فى إمساك الكلام، سُمى كتماناً، وقد سمي الله تعالى كل ذلك صبراً[١٢٣]، واختص به المتقين فى كل أوقاتهم، وجميع

أحوالهم، فى قوله تعالى: ﴿والصابرين فى البأساء والضراء وحين البأس﴾ (البقرة: ١٧٧)، فالذين اتقوا عند ربهم من ﴿الصابرين﴾ (آل عمران: ١٧).

٨ــ **الوفاء بالعهد:** قال تعالى فى وصف المتقين: ﴿والموفون بعهدهم إذا عاهدوا﴾ (البقرة: ١٧٧)، وقال تعالى: ﴿بلى من أوفى بعهده واتقى فإن الله يحب المتقين﴾ (آل عمران: ٧٦). وهذا العهد إما أن يكون بينه وبين الله تعالى فى التزام تكاليفه، أو بينه وبين سائر الناس فى الوفاء بالعهد، والتزام العقد.

٩ــ **الصدق:** من أهم صفات المتقين صدقهم فى أقوالهم وأفعالهم، وقد جاء فى وصفهم قول الله تعالى: ﴿أولئك الذين صدقوا وأولئك هم المتقون﴾ (البقرة: ١٧٧)، فالذين اتقوا عند ربهم من ﴿الصادقين﴾ (آل عمران: ١٧)، ﴿والذى جاء بالصدق وصدق به أولئك هم المتقون﴾ (الزمر: ٣٣). وقد روى عن رسول الله، صلى الله عليه وسلم، أنه قال: "إن الصدق يهدى إلى البر، وإن البر يهدى إلى الجنة. وإن الرجل ليصدق حتى يكتب صديقاً"[١٢٤].

١٠ــ **كظم الغيظ:** الغيظ هو الغضب الشديد، وهو الحرارة التى يجدها الإنسان من فوران دم قلبه[١٢٥]. قال تعالى فى وصف المتقين: ﴿والكاظمين الغيظ﴾ (آل عمران: ١٣٤). وقد روى عن أبى هريرة فى ذم الغضب: "من كظم غيظاً وهو قادر على إنفاذه ملأ الله قلبه أمناً وإيماناً"[١٢٦]. وروى عنه أيضاً أن رجلاً قال للنبى صلى الله عليه وسلم: أوصنى، قال: "لا تغضب"، فردد مراراً، قال: "لا تغضب"[١٢٧]، وعنه أيضاً أنه قال: "ليس الشديد بالصرعة، إنما الشديد الذى يملك نفسه عند الغضب"[١٢٨].

١١ـ **العفو عن الناس**: من صفات المتقين أنهم يعفون عمن أساء إليهم أو ظلمهم، وقد جاء في وصفهم قول الله تعالى: ﴿**والعافين عن الناس**﴾ (آل عمران: ١٣٤). والعفو: هو التجافي عن الذنب، قال تعالى: ﴿**وأن تعفوا أقرب للتقوى**﴾ (البقرة: ٢٣٧).

١٢ـ **الإحسان في العبادة والمعاملة**: وصف الله المتقين بالإحسان في قوله تعالى: ﴿**إنهم كانوا قبل ذلك محسنين**﴾ (الذاريات: ١٦)، فإن الموصوفين بالتقوى لابد أن يكونوا موصوفين كذلك بالإحسان. قال الله تعالى: ﴿**للذين أحسنوا منهم واتقوا أجر عظيم**﴾ (آل عمران: ١٧٢)، وقال تعالى: ﴿**إن الله مع الذين اتقوا والذين هم محسنون**﴾ (النحل: ١٢٨)، وقال تعالى: ﴿**إنه من يتق ويصبر فإن الله لا يضيع أجر المحسنين**﴾ (يوسف: ٩٠)، وقال تعالى بعد وصفه للمتقين: ﴿**والله يحب المحسنين**﴾ (آل عمران: ١٣٤).

١٣ـ **الاستغفار من الذنوب**: قال الله تعالى في صفة المتقين: ﴿**والذين إذا فعلوا فاحشة أو ظلموا أنفسهم ذكروا الله فاستغفروا لذنوبهم**﴾ (آل عمران: ١٣٥)، وقال تعالى في وصفهم: ﴿**والمستغفرين بالأسحار**﴾ (آل عمران: ١٧)، وقال: ﴿ **وبالأسحار هم يستغفرون**﴾ (الذاريات: ١٨).

١٤ـ **عدم الإصرار على المعاصي**: من صفات المتقين أنهم إذا ارتكبوا ذنباً، أو فعلوا قبيحاً، ذكروا الله واستغفروا لذنوبهم، ﴿**ولم يصروا على ما فعلوا وهم يعلمون**﴾ (آل عمران: ١٣٥)، فأقلعوا عن الذنب وتابوا وأنابوا، والتوبة إنما تكون بالاستغفار وترك الإصرار. وقد روى عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال: "ما أصرَّ من استغفر، وإن عاد في اليوم سبعين مرة"[١٢٩].

١٥ـ **البصيرة بمكائد الشيطان**: من صفات المتقين أن لديهم من الإيمان والبصيرة ما يمنع الشيطان من التسلط عليهم، والكيد لهم، لأن الله وليهم، ولا سلطان للشيطان عليهم.

قال تعالى: ﴿إن الذين اتقوا إذا مسهم طائف من الشيطان تذكروا فإذا هم مبصرون﴾ (الأعراف: ٢٠١).

١٦ـ القنوت لله: وصف الله تعالى المتقين بالقنوت، وهو طاعة الله تعالى والخضوع له، قال تعالى فى صفة الذين اتقوا عند ربهم: ﴿والقانتين﴾ (آل عمران: ١٧). وقد سُئل رسول الله صلى الله عليه وسلم: أى الصلاة أفضل؟ قال: "طول القنوت"[١٣٠].

هذه هى أهم صفات المتقين، التى وردت في القرآن الكريم، والتى يجب أن يتضمنها أى منهج تربوى يتأسس على تقوى الله، ويستهدف الارتقاء بالناس وتربية نفوسهم على التحلى بصفات المتقين وفضائلهم، وإرشادهم إلى طريق النجاح والفلاح فى الدنيا، والفوز والسعادة فى الآخرة.

[٤] الحث على التقوى وجزاء المتقين:

إذا كان الإنسان قد خُلق في الدنيا ليأخذ منها الزاد إلى الآخرة، وإذا كانت التقوى هى خير الزاد، فمن الخسران المبين أن يضيع الإنسان عمره فى غير ما خُلق له، وهو التزود بالتقوى، تسليماً لأمر الله تعالى، وتصديقاً بوصيته إلى خلقه، فى قوله تعالى: ﴿وتزودوا فإن خير الزاد التقوى﴾ (البقرة: ١٩٧). ولذلك، فإن السعى فى طلب التقوى، والتزود منها، والتطلع إليها، يجب أن يكون مطلباً ضرورياً، وهدفاً جوهرياً، وغاية أساسية للترقى بالحياة الإنسانية.

ومن أهم البواعث والأسباب والدواعى التى تحث على التقوى، وتدفع إليها، مايلى[١٣١]:

١ـ العلم: من دواعى التقوى العلم بالمُتَّقى، وهو الله عز وجل، لقوله تعالى: ﴿واتقوا الله وأعلموا أنكم إليه تحشرون﴾ (البقرة: ٢٠٣)، وقوله تعالى: ﴿واتقوا الله واعلموا أنكم

ملاقوه﴾ (البقرة: ٢٢٣)، وقوله تعالى: ﴿واتقوا الله واعلموا أن الله بكل شيء عليم﴾ (البقرة: ٢٣١)، وقوله تعالى: ﴿واتقوا الله واعلموا أن الله بما تعملون بصير﴾ (البقرة: ٢٣٣). ومن دواعي التقوى كذلك، العلم بأنه، عز وجل، مطلع على سرائرنا وأعمالنا، لقوله تعالى: ﴿ولقد خلقنا الإنسان ونعلم ما توسوس به نفسه ونحن أقرب إليه من حبل الوريد﴾ (ق: ١٦)، وقوله تعالى: ﴿ألم يعلم بأن الله يرى﴾ (العلق: ١٤)، وقوله تعالى: ﴿وإن عليكم لحافظين * كراماً كاتبين * يعلمون ما تفعلون﴾ (الانفطار: ١٠- ١٢). فمن علم ذلك، كان له من دواعي تقوى الله وخشيته ما يدخله ضمن العلماء من أهل الخشية الذين يتضمنهم قوله تعالى: ﴿إنما يخشى اللهَ من عباده العلماءُ﴾ (فاطر: ٢٨)، فالخشية هي شرط العلم، وعلم العلم بالله تعالى.

٢ــ الخوف: من دواعي التقوى، وشروط الإيمان، الخوف من الله تعالى لقوله عز وجل: ﴿وخافونِ إن كنتم مؤمنين﴾ (آل عمران: ١٧٥). والخوف هو توقع من المرء أن يحل به مكروه، أو يفوته محبوب، والخوف من الله تعالى: أن يخاف أن يعاقبه الله تعالى في الدنيا أو في الآخرة. قال تعالى: ﴿إنما هو إله واحد فإياي فارهبون﴾ (النحل:٥١)، وقال تعالى: ﴿ما يلفظ من قول إلا لديه رقيب عتيد﴾ (ق: ١٨)، وقال تعالى: ﴿ويرجون رحمته ويخافون عذابه﴾ (الإسراء: ٥٧)، وقال تعالى: ﴿تتجافى جنوبهم عن المضاجع يدعون ربهم خوفاً وطمعاً﴾ (السجدة: ١٦). والخوف من الله إنما يُراد به الكف عن المعاصي، وترك الذنوب، وتحري الطاعات. والتخويف من الله تعالى هو الحث على التحرز من مخالفته وعصيانه، وعلى ذلك قوله تعالى: ﴿ ذلك يخوف الله به عباده يا عباد فاتقون﴾ (الزمر: ١٦).

٣ـ الرجاء: من دواعى التقوى، رجاء الثواب من الله تعالى فى الدنيا والآخرة. وإذا كان الخوف هو توقع المكروه، وترقب ما فيه مضرة، فإن الرجاء هو توقع المحبوب، وترقب ما فيه مسرة. قال الله تعالى: ﴿**من كان يرجو لقاء الله فإن أجل الله لآت**﴾ (العنكبوت:٥). والرجاء والخوف يتلازمان، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿**ما لكم لا ترجون لله وقاراً**﴾ (نوح: ١٣)، وقوله تعالى: ﴿**وترجون من الله ما لايرجون**﴾ (النساء: ١٠٤)، وقوله تعالى: ﴿**وآخرون مرجون لأمر الله إما يعذبهم وإما يتوب عليهم**﴾ (التوبة: ١٠٦). وفي الحديث القدسي: "قال ربكم: أنا أهل أن أُتقى فلا يُجعل معى إله، فمن اتقى أن يجعل معى إلها، فأنا أهل أن أغفر له"[١٣٢].

٤ـ الحياء: من دواعى التقوى، الحياء من نظر الله تعالى، قال تعالى: ﴿**ألم يعلم بأن الله يرى**﴾ (العلق: ١٤)، وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "الحياء من الإيمان"[١٣٣]. وقد روى أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "إن مما أدرك الناس من كلام النبوة: إذا لم تستح فافعل ما شئت"[١٣٤]. والحياء خير ولا يأتى إلا بخير، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "الحياء خير كله"، أو قال: "الحياء كله خير"[١٣٥]. وقال صلى الله عليه وسلم: "استحى من الله لستحياءك من رجلين من صالحى عشيرتك"[١٣٦]. ومعنى أن يستحى من الله كما يستحى من رجلين صالحين من قومه، أن يستشعر المرء دائماً بقلبه قرب الله منه، واطلاعه عليه، فيستحى من نظره تعالى إليه[١٣٧].

٥ـ الجزاء: من دواعى التقوى، العلم بأن الجزاء من جنس العمل، إن خيراً فخير، وإن شراً فشر. قال تعالى: ﴿**اليوم تجزون ما كنتم تعملون**﴾ (الجاثية: ٢٨)، وقال تعالى: ﴿**وما تجزون إلا ما كنتم تعملون**﴾ (الصافات: ٣٩)، وقال تعالى: ﴿**وذلك جزاء من تزكى**﴾ (طه: ٧٦)، وقال تعالى: ﴿**وجزاء سيئة سيئة مثلها**﴾ (الشورى: ٤٠)، وقال

تعالى: ﴿ليجزى الله كل نفس ما كسبت إن الله سريع الحساب﴾ (إبراهيم: ٥١)، وقال تعالى: ﴿يا أيها الناس اتقوا ربكم واخشوا يوماً لا يجزى والد عن ولده ولا مولود هو جاز عن والده شيئاً﴾ (لقمان: ٣٣)، وقال تعالى: ﴿واتقوا يوماً ترجعون فيه إلى الله ثم توفى كل نفس ما كسبت وهم لا يظلمون﴾ (البقرة:٢٨١).

فإذا كانت هذه هي دواعي التقوى وبواعثها، وأسبابها ودوافعها، فما هي فوائد التقوى ونتائجها، وما هي ثمرات التقوى وفضائلها، وما هو جزاء المتقين ومصيرهم ؟

للتقوى فوائد كثيرة، ونتائج عديدة، وبشارات عظيمة، وفضائل نافعة، وثمرات يانعة، كلها من نصيب المتقين الذين امتحن الله قلوبهم للتقوى، فكانت جنة الخلد لهم جزاءً ومصيراً. ويمكن أن نعرض أهم هذه الفوائد والنتائج والبشارات والفضائل والثمرات، التي جمعت بين خير الدنيا وخير الآخرة. وذلك على النحو التالي[١٣٨]:

١ــ المعية والنصرة: قال تعالى: ﴿إن الله مع الذين اتقوا والذين هم محسنون﴾ (النحل: ١٢٨)، وقال تعالى: ﴿واعلموا أن الله مع المتقين﴾ (البقرة: ١٩٤)، (التوبة ٣٦، ١٢٣). وقد ذكر العلماء أن المعية نوعان:عامة، وهى معية الإحاطة والعلم، كقوله تعالى: ﴿وهو معكم أينما كنتم﴾ (الحديد: ٤). وخاصة، وهى معية المعونة والنصرة، كقوله تعالى: ﴿إذ يقول لصاحبه لا تحزن إن الله معنا﴾ (التوبة: ٤٠). وهذه معية منوطة بالعبودية الخالصة لله تعالى، فمن كان عبداً لله حقاً، فإن الله معه، وهو ناصره ومؤيده، ولا غالب له.

٢ــ الفوز والنجاة: الفوز هو الظفر بالخير مع حصول السلامة والأمن. قال تعالى: ﴿ومن يطع الله ورسوله ويخش الله ويتقه فأولئك هم الفائزون﴾ (النور: ٥٢)، وقال تعالى: ﴿إن للمتقين مفازاً* حدائق وأعنابا* وكواعب أتراباً* وكأساً دهاقاً* لايسمعون

فيها لغواً ولاكذّاباً ﴾ (النبأ:٣١-٣٥)، وقال تعالى: ﴿وينجى الله الذين اتقوا بمفازتهم﴾ (الزمر: ٦١)، وقال تعالى: ﴿ثم ننجي الذين اتقوا﴾ (مريم: ٧٢).

٣ـ الكرامة والولاية: قال تعالى: ﴿إن أكرمكم عند الله أتقاكم﴾ (الحجرات: ١٣). فأكرم الخلق عند الله تعالى وأقربهم إليه، وأرفعهم مكانة لديه، أكثرهم تقوى وأشدهم خشية. وهذا من أعظم فوائدها، وأجل ثمراتها، لأن الله هو مولاهم، قال تعالى: ﴿إن أولياؤه إلا المتقون﴾ (الأنفال: ٣٤). وقال تعالى: ﴿والله ولى المتقين﴾ (الجاثية:١٩).

٤ـ نور البصيرة: قال تعالى: ﴿إن تتقوا الله يجعل لكم فرقاناً﴾ (الأنفال: ٢٩). أى يجعل لهم من الهداية والمعرفة والنور ما يجعلهم يميزون بين الحق والباطل.

٥ـ الهداية وزيادة: قال تعالى: ﴿ذلك الكتاب لا ريب فيه هدى للمتقين﴾ (البقرة: ٢)، وقال تعالى: ﴿والذين اهتدوا زادهم هدي وآتاهم تقواهم﴾ (محمد: ١٧).

٦ـ دوام الخلة: قال تعالى: ﴿الأخلاء يومئذ بعضهم لبعض عدو إلا المتقين﴾ (الزخرف:٦٧).

فإنهم أخلاء فى الدنيا والآخرة، لأنهم وجدوا تلك الخلة التى كانت بينهم من أسباب الخير والثواب، فبقيت خلتهم على حالها.

٧ـ الفتح المبارك: قال تعالى: ﴿ولو أن أهل القرى آمنوا واتقوا لفتحنا عليهم بركات من السماء والأرض﴾ (الأعراف: ٩٦)، وذلك إتماماً للنعمة، وحسن العاقبة.

٨ـ تكفير السيئات وغفران الذنوب: قال تعالى عن المتقين: ﴿ويكفر عنكم سيئاتكم ويغفر لكم﴾ (الأنفال: ٢٩)، وقال تعالى: ﴿ومن يتق الله يكفر عنه سيئاته﴾ (الطلاق: ٥). وقال تعالى: ﴿واتقوا الله إن الله غفور رحيم﴾ (الأنفال: ٦٩). وقال تعالى: ﴿ويغفر لكم ذنوبكم﴾ (الأحزاب: ٧١)، وقال تعالى: ﴿ولو أن أهل الكتاب آمنوا واتقوا لكفرنا

عنهم سيئاتهم﴾ (المائدة: ٦٥)، وقوله تعالى: ﴿وسارعوا إلى مغفرة من ربكم وجنة عرضها السموات والأرض أعدت للمتقين﴾ (آل عمران: ١٣٣). وقد خصَّ الله الذنوب بالمغفرة والسيئات بالتكفير، لأن الذنوب تحتاج إلى مغفرة تقى صاحبها من شرها، والسيئات لها كفارات في الدنيا مشروعة.

٩ـ تيسير الأمر وتعظيم الأجر: قال تعالى: ﴿ومن يتق الله يجعل له من أمره يسراً﴾ (الطلاق: ٤)، ﴿ويعظم له أجراً﴾ (الطلاق: ٥). وقال تعالى: ﴿فأما من أعطى واتقى* وصدق بالحسنى* فسنيسره لليسرى﴾ (الليل: ٥-٧)، وقال تعالى: ﴿للذين أحسنوا منهم واتقوا أجر عظيم﴾ (آل عمران: ١٧٢)، وقال تعالى: ﴿وإن تؤمنوا وتتقوا فلكم أجر عظيم﴾ (آل عمران: ١٧٩)، وقال تعالى: ﴿أولئك الذين امتحن الله قلوبهم للتقوى لهم مغفرة وأجر عظيم﴾ (الحجرات: ٣).

١٠ـ الحراسة من الأعداء ونيل الجزاء: قال تعالى: ﴿وإن تصبروا وتتقوا لا يضركم كيدهم شيئاً﴾ (آل عمران: ١٢٠). وقال تعالى: ﴿إنه من يتق ويصبر فإن الله لا يضيع أجر المحسنين﴾ (يوسف: ٩٠)، وقال تعالى: ﴿وإن تؤمنوا وتتقوا يؤتكم أجوركم﴾ (محمد: ٣٦).

١١ـ الوقاية من العذاب: قال تعالى: ﴿ووقاهم عذاب الجحيم﴾ (الدخان: ٥٦)، وقال تعالى: ﴿وسيجنبها الأتقى﴾ (الليل: ١٧).

١٢ـ المخرج من الأزمة: قال تعالى: ﴿ومن يتق الله يجعل له مخرجاً﴾ (الطلاق: ٢).

١٣ـ السلامة من الخوف والحزن: قال تعالى: ﴿فمن اتقى وأصلح فلا خوف عليهم ولا هم يحزنون﴾ (الأعراف: ٣٥).

١٤ـ إصلاح الأعمال: قال تعالى: ﴿يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله وقولوا قولاً سديداً* يصلح لكم أعمالكم﴾ (الأحزاب: ٧٠- ٧١).

١٥ـ تقبل الأعمال: قال تعالى: ﴿إنما يتقبل الله من المتقين﴾ (المائدة: ٢٧).

١٦ـ عز الفوقية: قال تعالى: ﴿والذين اتقوا فوقهم يوم القيامة﴾ (البقرة:٢١٢).

١٧ـ بركة الرزق: قال الله تعالى مبشراً صاحب التقوى: ﴿ويرزقه من حيث لا يحتسب﴾ (الطلاق: ٣).

١٨ـ تحصيل العلم: قال تعالى: ﴿واتقوا الله ويعلمكم الله والله بكل شيء عليم﴾ (البقرة: ٢٨٢). وأصل التقوى فى القلب، الذى هو نور العلم ومعدن الفقه، لأن الفقه فى الحقيقة هو فقه القلب[١٣٩].

١٩ـ حصول الشكر: قال تعالى: ﴿فاتقوا الله لعلكم تشكرون﴾ (آل عمران: ١٢٣)

٢٠ـ الشهادة بصدقهم: قال تعالى: ﴿أولئك الذين صدقوا وأولئك هم المتقون﴾ (البقرة: ١٧٧)، وقال تعالى: ﴿يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله وكونوا مع الصادقين﴾ (التوبة: ١١٩)، وقال تعالى: ﴿والذى جاء بالصدق وصدق به أولئك هم المتقون﴾ (الزمر: ٣٣).

٢١ـ محبة الله: قال تعالى: ﴿فإن الله يحب المتقين﴾ (آل عمران: ٧٦)، وقال تعالى: ﴿إن الله يحب المتقين﴾ (التوبة: ٤، ٧). وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إن الله يحب العبد التقى، الغنى، الخفى"[١٤٠].

٢٢ـ الظفر والفلاح: قال تعالى: ﴿ومن يوق شح نفسه فأولئك هم المفلحون﴾ (الحشر: ٩)، (التغابن: ١٦)، وقال تعالى: ﴿واتقوا الله لعلكم تفلحون﴾ (البقرة: ١٨٩)، (آل عمران: ١٣٠، ٢٠٠)، وقال تعالى: ﴿فاتقوا الله يا أولى الألباب لعلكم تفلحون﴾ (المائدة: ١٠٠).

٢٣ــ الرحمة والنور: قال تعالى: ﴿ومن تق السيئات يومئذ فقد رحمته﴾ (غافر:٩)، وقال تعالى: ﴿واتقوا الله لعلكم ترحمون﴾ (الحجرات: ١٠)، وقال تعالى: ﴿ولتتقوا ولعلكم ترحمون﴾ (الأعراف: ٦٣)، وقال تعالى: ﴿واتقوا لعلكم ترحمون﴾ (الأنعام: ١٥٥)، وقال تعالى: ﴿ورحمتي وسعت كل شيء فسأكتبها للذين يتقون﴾(الأعراف: ١٥٦)، وقال تعالى: ﴿يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله وآمنوا برسوله يؤتكم كفلين من رحمته ويجعل لكم نوراً تمشون به ويغفر لكم﴾ (الحديد: ٢٨).

٢٤ــ حفظ الذرية: قال تعالى: ﴿وليخش الذين لو تركوا من خلفهم ذرية ضعافاً خافوا عليهم فليتقوا الله وليقولوا قولاً سديداً﴾ (النساء: ٩).

٢٥ــ حسن العاقبة: قال تعالى: ﴿مثل الجنة التى وُعد المتقون تجرى من تحتها الأنهار أكلها دائم وظلها تلك عقبى الذين اتقوا﴾ (الرعد: ٣٥)، وقال تعالى: ﴿والعاقبة للمتقين﴾ (الأعراف: ١٢٨)، (القصص: ٨٣)، وقال تعالى: ﴿والعاقبة للتقوى﴾ (طه: ١٣٢)، وقال تعالى: ﴿وإن للمتقين لحسن مآب﴾ (ص: ٤٩)، وقال تعالى: ﴿فاصبر إن العاقبة للمتقين﴾ (هود: ٤٩).

٢٦ــ البشرى فى الحياة وعند الموت: قال تعالى: ﴿الذين آمنوا وكانوا يتقون* لهم البشرى فى الحياة الدنيا وفى الآخرة﴾ (يونس: ٦٣ – ٦٤). أما البشرى فى الحياة الدنيا: فهى الثناء الحسن، والمودة الطيبة، والرؤيا الصالحة. وأما البشرى فى الآخرة: فهى البشارة فى القبر برضا الله، وفى الأخرة بالفوز بالجنة والنجاة من النار.

٢٧ــ دخول الجنة: قال تعالى:﴿إن المتقين في جنات وعيون﴾ (الحجر:٤٥)، (الذاريات: ١٥)، وقال تعالى: ﴿ إن المتقين فى جنات ونعيم﴾ (الطور: ١٧)، وقال تعالى: ﴿إن المتقين فى جنات ونهر﴾ (القمر:٥٤)، وقال تعالى: ﴿وسيق الذين اتقوا ربهم إلى الجنة



زمراً حتى إذا جاءوها وفتحت أبوابها وقال لهم خزنتها سلام عليكم طبتم فادخلوها خالدين﴾ (الزمر: ٧٣)، وقال تعالى: ﴿جنات عدن مفتحة لهم الأبواب﴾ (ص: ٥٠)، وقال تعالى: ﴿جنات عدن يدخلونها تجري من تحتها الأنهار لهم فيها ما يشاءون كذلك يجزى الله المتقين﴾ (النحل: ٣١).

٢٨ــ أنهار الجنة وأشجارها: قال تعالى: ﴿مثل الجنة التى وعد المتقون فيها أنهار من ماء غير آسن وأنهار من لبن لم يتغير طعمه وأنهار من خمر لذة للشاربين وأنهار من عسل مصفى ولهم فيها من كل الثمرات﴾ (محمد: ١٥)، وقال تعالى: ﴿لكن الذين اتقوا ربهم لهم جنات تجرى من تحتها الأنهار خالدين فيها﴾ (آل عمران: ١٩٨)، وقال تعالى: ﴿لكن الذين اتقوا ربهم لهم غرف من فوقها غرف مبنية تجرى من تحتها الأنهار﴾ (الزمر:٢٠). وقال تعالى: ﴿إن المتقين فى ظلال وعيون* وفواكه مما يشتهون* كلوا واشربوا هنيئاً بما كنتم تعملون﴾ (المرسلات: ٤١-٤٣).

٢٩ــ ميراث الجنة ووفدها: قال تعالى: ﴿تلك الجنة التى نورث من عبادنا من كان تقياً﴾ (مريم: ٦٣)، وقال تعالى: ﴿يوم نحشر المتقين إلى الرحمن وفداً﴾ (مريم: ٨٥).

٣٠ــ المقام الأمين والرضوان العظيم: قال تعالى: ﴿إن المتقين فى مقام أمين* فى جنات وعيون﴾ (الدخان: ٥١- ٥٢). وقال تعالى: ﴿للذين اتقوا عند ربهم جنات تجرى من تحتها الأنهار خالدين فيها وأزواج مطهرة ورضوان من الله﴾ (آل عمران: ١٥)، وقال تعالى: ﴿ولدار الآخرة خير ولنعم دار المتقين﴾ (النحل: ٣٠).

هذا هو جزاء المتقين، وهذا هو مقامهم الأمين، وهذا هو فضل الله العظيم، لأن تقوى الله هى لب الدين، ومن فقدها فقد الخير كله، وإن أصاب شيئاً من عروض الدنيا.

ولكن: كيف يكون العبد تقياً لله ؟ وما الطريق إلى تحصيل التقوى ؟

[٥] الطريق إلي تحصيل التقوى:

جاء رجل إلى عيسى بن مريم فقال: يا معلم الخير علمني شيئاً تعلمه وأجهله، وينفعني ولا يضرك. قال: ما هو؟ قال: كيف يكون العبد تقياً لله عز وجل حقاً ؟ قال: بيسير من الأمر: تحب الله حقا من قلبك، وتعمل له بكدودك وقوتك ما استطعت، وترحم بني جنسك برحمتك نفسك. قال: يا معلم الخير: ومن بني جنسي ؟ قال: ولد ابن آدم كلهم، وما لا تحب أن يُؤتى إليك، فلا تأته إلى غيرك، فأنت تقي لله حقاً[١٤١].

ويمكن تحصيل التقوى بأساليب عديدة وطرق كثيرة، كلها مستوحاة مما سبق عرضه بالتفصيل عن صفات المتقين وآدابهم وأخلاقهم، ولذلك سنكتفي هنا بالإشارة، في عجالة سريعة، إلى أهم الوسائل والأساليب التي يمكن الاسترشاد بها في الطريق إلى تحصيل التقوى، وهي بإيجاز كما يلي[١٤٢]:

ـ محبة الله وخشيته، وإخلاص العبادة له، والمداومة عليها.

ـ قراءة القرآن وتدبر معانيه، وتدريب النفس على ذلك.

ـ الهداية بالقرآن الكريم والسنة النبوية.

ـ مجالسة المحبين الصادقين، ومصاحبة العلماء من أهل الخشية.

ـ اجتناب مواطن المعاصي ورفقاء السوء.

ـ الامتثال لأوامر الله، واجتناب نواهيه.

ـ الإكثار من الدعاء والذكر.

ـ الحياء من الله تعالى، واستشعار مراقبته عز وجل.

ـ العلم بما في المعاصي والآثام من الشرور والآلام.

ـ التغلب على هوى النفس، وحفظ الجوارح.

ـ إشغال القلب بطاعة الله، والاجتهاد فيها.

ـ القيام بالفرائض الواجبة، والإكثار من النوافل.

ـ الالتزام بمنهج الله بطاعة رسول الله صلى الله عليه وسلم.

ـ تعلم أحكام الشرع ومعرفة الحلال والحرام والمصالح والمفاسد.

ـ معرفة مكائد الشيطان ومصائده.

ـ محاسبة النفس قبل يوم الحساب.

ـ شكر نعم الله التى لا تحصى.

ـ الاجتهاد فى تحصيل رضا الله والحذر من سخطه.

ـ رجاء الثواب والخوف من العقاب.

ـ التفكر فى آلاء الله وعجائب صنع الله.

الهوامش والمصادر

(١) الجوهرى: معجم الصحاح، دار المعرفة، بيروت، ٢٠٠٥ م، ص ١١٥٦.

الزمخشرى: أساس البلاغة، دار التنوير العربى، بيروت، ط ٤، ١٩٨٤ م، ص ٥٠٧.

ابن منظور: لسان العرب، دار إحياء التراث العربى، بيروت، ط ٣، ١٩٩٩م، ج ١٥، ٣٧٨.

الفيروزآبادى: بصائر ذوى التمييز في لطائف الكتاب العزيز، المكتبة العلمية، بيروت، بدون تاريخ، ٢، ص ٢٩٩ – ٣٠٠.

أبو البقاء: الكليات، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ٢، ١٩٩٨ م، ص ٣٨، ٢٩٩.

(٢) الراغب الأصفهانى: مفردات ألفاظ القرآن، دار القلم، دمشق، ط ٣، ٢٠٠٢ م، ص ٨٨١.

الفيروزآبادى: بصائر ذوى التمييز في لطائف الكتاب العزيز، ج ٢، ص ١١٥.

(٣) سنن الترمذى: الجامع الصحيح، كتاب صفة القيامة والرقائق والورع، (الحديث: ٢٤٥١)، دار إحياء التراث العربى، بيروت، ٢٠٠٠ م، ص ٦٦٥.

(٤) العز بن عبد السلام: شجرة المعارف والأحوال وصالح الأقوال والأعمال، بيت الأفكار الدولية، لرياض، بدون تاريخ، ص ٣٠٠.

(٥) تفسير الرازى: مفاتيح الغيب، دار الغد العربى، القاهرة، ١٩٩٢ م، م ٥، ص ٤٧٩.

(٦) تفسير القرطبى: الجامع لأحكام القرآن، دار الغد العربى، القاهرة، ١٩٨٩ م، م ٢، ص ٢٠٦٩.

(٧) الشريف الجرجانى: التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٣، ١٩٨٨ م، ص ٦٥.

(٨) السراج الطوسى: اللمع، تحقيق: د. عبد الحليم محمود، طه عبد الباقى سرور، دار الكتب الحديثة بمصر، ١٩٦٠ م. ص ١٣٢– ١٣٣.

(٩) الفيروزآبادى: بصائر ذوى التمييز فى لطائف الكتاب العزيز، ج ٢، ص ١١٦، ٣٠٠.

ابن العماد: كشف السرائر فى معنى الوجوه والأشباه والنظائر، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، ١٩٧٧ م، ص ٢٢٢ – ٢٢٣.

قارن: تفسير الثعالبى: جواهر الحسان فى تفسير القرآن، مؤسسة الأعلمى للمطبوعات، بيروت، بدون تاريخ، ج ٣، ص ١٢٦.

تاج الدين الفاكهانى: الغاية القصوى فى الكلام على آية التقوى، مؤسسة الريان، بيروت، ١٩٩٥ م، ص ٢٩ – ٣١.

(١٠) تفسير الطبرى: جامع البيان فى تأويل القرآن، دار الغد العربى، القاهرة، بدون تاريخ، م ٣، ص ٧٢٩.

(١١) تفسير الرازى: مفاتيح الغيب، م ٤، ص ٦٤٦ – ٦٤٧.

(١٢) تفسير القرطبى: الجامع لأحكام القرآن، م ٥، ص ٣٨٣٩.

(١٣) تفسير الطبرى: جامع البيان فى تأويل القرآن، م ٧، ص ٦٥٤.

(١٤) تفسير الرازى: مفاتيح الغيب، م ٣، ص ١٣٠ – ١٣٣.

(١٥) تفسير الطبرى: جامع البيان فى تأويل القرآن، م ١٠، ص ٣٧٤.

(١٦) تفسير ابن عاشور: التحرير والتنوير، مؤسسة التاريخ العربى، بيروت، ٢٠٠٠ م، ج ١٧، ص ١٨٥ – ١٨٦.

تفسير الرازى: مفاتيح الغيب، م ١١، ص ٢٧٣.

(١٧) الفرّاء: معانى القرآن، عالم الكتب، بيروت، ١٩٨٣ م، ج ٣، ص ٧٠.

(١٨) أرسل الله المرسلين بشريعة عامة لجميع الأمم، وهى تقوى الله، عبادةً وطاعةً، ومن ذلك:

قوله تعالى حكاية عن نوح: ﴿ولقد أرسلنا نوحاً إلى قومه فقال يا قوم اعبدوا الله ما لكم من إله غيره أفلا تتقون﴾ (المؤمنون: ٢٣)، وقوله: ﴿كذبت قوم نوح المرسلين * إذ قال لهم أخوهم نوح ألا تتقون * إني لكم رسول أمين * فاتقوا الله وأطيعون﴾ (الشعراء: ١٠٥ – ١٠٨). وقوله: ﴿إنا أرسلنا نوحاً إلى قومه أن أنذر قومك من قبل أن يأتيهم عذاب أليم * قال يا قوم إني لكم نذير مبين * أن اعبدوا الله واتقوه وأطيعون﴾ (نوح: ١ – ٣).

وعن إبراهيم: ﴿وإبراهيم إذ قال لقومه اعبدوا الله واتقوه ذلكم خير لكم إن كنتم تعلمون﴾ (العنكبوت: ١٦).

وعن هود: ﴿وإلى عادٍ أخاهم هوداً قال يا قوم اعبدوا الله مالكم من إله غيره أفلا تتقون﴾ (الأعراف: ٦٥). وقوله تعالى: ﴿كذبت عاد المرسلين * إذ قال لهم أخوهم هود ألا تتقون * إني لكم رسول أمين * فاتقوا الله وأطيعون﴾ (الشعراء: ١٢٣ – ١٢٦).

وعن صالح: ﴿كذبت ثمود المرسلين * إذ قال لهم أخوهم صالح ألا تتقون * إني لكم رسول أمين * فاتقوا الله وأطيعون﴾ (الشعراء: ١٤١ – ١٤٤).

وعن لوط: ﴿ كذبت قوم لوط المرسلين * إذ قال لهم أخوهم لوط ألا تتقون * إني لكم رسول أمين * فاتقوا الله وأطيعون﴾ (الشعراء: ١٦٠ – ١٦٣).

وعن شعيب: ﴿كذب أصحاب لئيكة المرسلين * إذ قال لهم شعيب ألا تتقون * إني لكم رسول أمين * فاتقوا الله وأطيعون ﴾ (الشعراء: ١٧٦ – ١٧٩).

وعن إلياس: ﴿وإن إلياس لمن المرسلين * إذ قال لقومه ألا تتقون﴾ (الصافات: ١٢٣ – ١٢٤).

وعن موسى: ﴿وإذ نادى ربك موسى أن ائت القــوم الظــالمين * قــوم فرعــون ألا يتقون﴾ (الشعراء: ١٠ – ١١)، وقوله تعالى: ﴿قال موسى لقومــه اســتعينوا بــالله واصبروا إن الأرض لله يورثها من يشاء من عباده والعاقبة للمتقين﴾ (الأعــراف: ١٢٨) وهارون: ﴿ولقد آتينا موسى وهارون الفرقــان وضــياءً وذكــراً للمتقــين﴾ (الأنبياء: ٤٨). وقال الله تعالى عن يحيى: ﴿يا يحيى خذ الكتاب بقوة وآتيناه الحكــم صبياً * وحناناً من لدنا وزكاةً وكان تقياً﴾ (مريم: ١٢ – ١٣).

وعن عيسى بن مريم: ﴿وقفينا على آثارهم بعيسى بن مريم مصدقاً لما بين يديه من التوراة وآتيناه الإنجيل فيه هدى ونور ومصدقاً لما بين يديه مــن التــوراة وهــدى وموعظة للمتقين﴾ (المائدة: ٤٦)، وقوله: ﴿وجئتكم بآيــة مــن ربكــم فــاتقوا الله وأطيعون﴾ (آل عمران: ٥٠). وقوله تعالى: ﴿ولما جاء عيسى بالبينــات قــال قــد جئتكم بالحكمة ولأبين لكم بعــض الــذى تختلفــون فيــه فــاتقوا الله وأطيعــون﴾ (الزخرف: ٦٣).

(١٩) الفيروزآبادى: بصائر ذوى التمييز فى لطائف الكتاب العزيز، ج ٢، ص١١٦-١١٧.

(٢٠) تفسير ابن جزى: كتاب التسهيل لعلوم التنزيل، دار الكتاب العربى، بيروت، ١٩٨٣م، ص١٥٩.

(٢١) تفسير الرازى: مفاتيح الغيب، م ٩، ص ٦٦٩.

(٢٢) تفسير القرطبى: الجامع لأحكام القرآن، م ٣، ص ٢١٤٥.

(٢٣) تفسير القرطبى: م ١٠، ص ٦٧١٠.

تفسير ابن القيم: التفسير القيم، دار الكتب العلمية، بيروت، بدون تاريخ، ص ٢٢٨.

(٢٤) تفسير القرطبى: م ١، ٨٣٠.

(٢٥) تفسير القرطبى: م ٢، ص ١٥٣٠.

تفسير ابن القيم: التفسير القيم، ص ٥٨٦.

[٢٦] تفسير الرازى: م ٨، ص ٥٤٨.

[٢٧] تفسير الرازى: م ٩، ص ١٤٢.

[٢٨] تفسير الرازى: م ٧، ص ٦٥٩.

تفسير الشوكانى: فتح القدير الجامع بين فنَّيّ الرواية والدراية من علم التفسير، دار ابن حزم، بيروت، ٢٠٠٠ م، ص ٧٤٤.

[٢٩] تفسير الرازى: م ٤، ص ٢٣.

[٣٠] تفسير القرطبى: م ٢، ص ١٣٢٦.

تفسير الشوكانى: فتح القدير، ص ٢٥٧.

[٣١] تفسير الرازى: م ٥، ص ٦٢٠ – ٦٢١.

[٣٢] تفسير الرازى: م ٣، ص ٤٥٠.

تفسير الشوكانى: فتح القدير، ص ٢٢١.

[٣٣] تفسير القرطبى: م ١، ص ٧٣٠.

[٣٤] تفسير الرازى: م ٨، ص ٢١٢ – ٢١٣.

[٣٥] تفسير القرطبى: م ٤، ص ٣٢١٣ – ٣٢١٤.

[٣٦] تفسير القرطبى: م ١٠، ص ٧٤٢١ – ٧٤٢٢.

تفسير الشوكانى: فتح القدير، ص ١٩٤٣.

[٣٧] تفسير القرطبى: م ٤، ص ٢٨٩٠.

[٣٨] تفسير القرطبى: م ٩، ص ٦٣٧٣.

[٣٩] تفسير القرطبى: م ٧، ص ٥٢٨٧ – ٥٢٨٨.

[٤٠] تفسير الرازى: م ١٢، ص ٣٦١ – ٣٦٢.

تفسير الشوكانى: فتح القدير، ص ١٣٤٤.

[٤١] تفسير القرطبى: م ١٠، ص ٧٠٢٥.

[٤٢] تفسير القرطبى: م ١، ص ٢٠٨.

[٤٣] تفسير الرازى: م ١، ص ٣٨٢.

[٤٤] تفسير القرطبى: م ٩، ص ٦٢١٥.

تفسير الشوكانى: فتح القدير، ص ٦٦٢.

[٤٥] تفسير الرازى: م ٦، ص ٦٣٦ – ٦٣٧.

[٤٦] تفسير القرطبى: م ١٠، ص ٦٨٧٠.

[٤٧] تفسير القرطبى: م ٦، ص ٤٥٨٧.

[٤٨] تفسير الرازى: م ١١، ص ٢٧٣.

تفسير الشوكانى: فتح القدير: ص ١١٦٥.

[٤٩] تفسير الرازى: م ٦، ص ٣٦٩ – ٣٧٠.

[٥٠] تفسير ابن جزى: كتاب التسهيل لعلوم التنزيل، ص ٢٢٣.

تفسير الشوكانى: فتح القدير، ص ٦٢٢.

[٥١] تفسير الرازى: م ٣، ص ٥٦ –٥٧.

[٥٢] تفسير ابن جزى: ص ٧١.

[٥٣] تفسير الرازى: م ٤، ص ٢٨٨.

[٥٤] تفسير الرازى: م ٧، ص ٥١٩.

[٥٥] تفسير الرازى: م ١٥، ص ٤٨٤.، تفسير القرطبى: م ١٠، ص ٦٧٦٦.

[٥٦] تفسير الرازى: م ٥، ص ٤١.

[٥٧] تفسير القرطبى: م ٢، ص ١٧١٨، م ٨، ص ٥٥٢١.

[٥٨] تفسير ابن جزى: ص ١٦٣.

تفسير الشوكاني: فتح القدير، ص ٤٩٠.

(٥٩) تفسير الرازى: م ٦، ص ١١٩ – ١٢٠.

(٦٠) أبو داود: المراسيل، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ٢، ١٩٩٨ م، ص ١٠٤.

(٦١) صحيح مسلم بشرح النووى: كتاب الذكر والدعاء، (الحديث: ٢٧٢١)، بيت الأفكار الدولية، الرياض، ٢٠٠٠ م، ص ١٥٩٩.

سنن ابن ماجة: كتاب الدعاء، (الحديث: ٣٨٣٢)، دار إحياء التراث العربى، بيروت، ٢٠٠٠ م، ص ٦٤٦.

سنن الترمذى: الجامع الصحيح، كتاب الدعوات، (الحديث: ٣٤٨٩)، دار إحياء التراث العربى، بيروت، ٢٠٠٠، ص ٩٢٧.

(٦٢) المباركفورى: تحفة الأحوذى شرح جامع الترمذى، بيت الأفكار الدولية، الرياض، بدون تاريخ، ج ٢، ص ٢٤٧٥.

(٦٣) شرف الحق آبادى: عون المعبود على سنن أبى داود، بيت الأفكار الدولية، الرياض، بدون تاريخ، ص ٢٠٠٥.

(٦٤) سنن أبى داود: كتاب السنة، (الحديث: ٤٦٠٧)، دار ابن حزم، بيروت، ١٩٩٨، ص٦٩٩.

سنن الترمذى: الجامع الصحيح، كتاب العلم، (الحديث: ٢٦٧٦)، ص ٧٢١.

سنن ابن ماجة: المقدمة، (الحديث: ٤٢)، ص ١٧.

(٦٥) صحيح ابن حبان: كتاب البر والإحسان، (الحديث: ٣٦١)، دار المعرفة، بيروت، ٢٠٠٤، ص ٢١٥.

(٦٦) مسند أحمد بن حنبل: مسند الأنصار، (٥ / ١٧٨ -١٧٩، الحديث: ٢١٨٨٤)، بيت الأفكار الدولية، الرياض، ١٩٩٨ م، ص ١٥٨٩.

[٦٧] مسند أحمد بن حنبل: مسند المكثرين، (٣ / ٨٢، الحديث: ١١٧٩٦)، ص ٨٣٤.

[٦٨] سنن الترمذى: الجامع الصحيح، كتاب العلم، (الحديث: ٢٦٨٣)، ص ٧٢٣. المتقي الهندى: كنز العمال فى سنن الأقوال والأفعال، (الحديث: ٥٦٢٥)، بيت الأفكار الدولية، الرياض، بدون تاريخ، م ١، ص ٢٥٠.

[٦٩] المباركفورى: تحفة الأحوذى شرح جامع الترمذى، ج ٢، ص ٢٠٤٠.

[٧٠] صحيح ابن حبان: كتاب الصلاة، باب: المسافر، (الحديث: ٢٦٩٢)، ص ٧٧٤، (الحديث:٢٧٠٢)، ص ٧٧٧.

سنن الترمذى: الجامع الصحيح، كتاب الدعوات، (الحديث: ٣٤٤٥)، ص ٩١٧. سنن ابن ماجة: كتاب الجهاد، (الحديث: ٢٧٧١)، ص ٤٧٢.

[٧١] المباركفورى: تحفة الأحوذى شرح جامع الترمذى، ج ٢، ص ٢٤٥٦.

[٧٢] صحيح مسلم بشرح النووى: كتاب الحج، (الحديث: ١٣٤٢)، ص ٨٤١.

[٧٣] مسند أحمد بن حنبل: مسند الأنصار، (١٥٣/٥، الحديث: ٢١٦٨١)، ص١٥٧٢، (١٥٨/٥، الحديث: ٢١٧٣٢)، ص١٥٧٦، (١٧٧/٥، الحديث: ٢١٨٦٩)، ص١٥٨٨.

سنن الترمذى: الجامع الصحيح، كتاب البر والصلة، (الحديث: ١٩٨٧)، ص ٥٤٩.

المتقي الهندى: كنز العمال فى سنن الأقوال والأفعال، (الحديث: ٥٦٢٩)، م ١، ص٢٥٠.

[٧٤] مسند أحمد بن حنبل: مسند الأنصار، (٥ / ٢٣٦، الحديث: ٢٢٤٠٩)، ص ١٦٢٨.

وفى شرح حديث "اتق الله حيثما كنت" راجع بالتفصيل:

ابن رجب الحنبلى: شرح حديث اتق الله حيثما كنت، دار القاسم، الرياض، ٢٠٠٠ م.

[٧٥] صحيح البخارى: كتاب المظالم، (الحديث: ٢٤٤٨)، دار السلام، الرياض، ١٩٩٧م، ص ٤٨٥.

صحيح مسلم بشرح النووى: كتاب الإيمان، (الحديث: ١٩)، ص ٩٧.

سنن الترمذى: الجامع الصحيح، كتاب البر والصلة، (الحديث: ٢٠١٤)، ص٥٥٤-٥٥٥.

صحيح ابن حبان: كتاب الدعوى، (الحديث: ٥٠٨١)، ص ١٣٧٥.

(٧٦) المباركفورى: تحفة الأحوذى شرح جامع الترمذى، ج ٢، ص ١٦٦٧.

المتقي الهندى: كنز العمال فى سنن الأقوال والأفعال، (الحديث: ٧٦٠٢، ٧٦٠٣)، م١، ص٣٠٥.

(٧٧) صحيح مسلم بشرح النووى: كتاب الجهاد والسير، (الحديث: ١٧٣١)، ص١١١٥.

سنن الترمذى: الجامع الصحيح، كتاب الديات، (الحديث: ١٤٠٨)، ص ٤٠٦.

مسند أحمد بن حنبل: مسند الأنصار، (٥ / ٣٥٢، الحديث: ٢٣٣٦٦)، ص ١٧٠٦، (الحديث: ٥/ ٣٥٨، ٢٣٤١٨)، ص ١٧١٠.

(١١) المباركفورى: تحفة الأحوذى شرح جامع الترمذى، ج ١، ص ١٣٣٠.

(١٢) صحيح البخارى: كتاب الزكاة (الحديث: ١٤١٣، ص ٢٨٠)، (الحديث: ١٤١٧، ص٢٨١)،

كتاب المناقب (الحديث: ٣٥٩٥، ص ٧٣٧)، كتاب الأدب (الحديث: ٦٠٢٣، ص ١٢٨١)، كتاب الرقاق (الحديث: ٦٥٣٩، الحديث: ٦٥٤٠، ص١٣٧٩)، (الحديث: ٦٥٦٣: ص ١٣٨٣)، كتاب التوحيد (الحديث: ٧٥١٢، ص ١٥٧٦).

صحيح مسلم بشرح النووى، كتاب الزكاة، (الحديث: ١٠١٦)، ص ٦٤٤ – ٦٤٥.

صحيح ابن حبان: كتاب البر والإحسان، (الحديث: ٤٧٣، ص٢٤٤ ، كتاب الرقائق)، (الحديث: ٦٦٦، ص ٢٩١)، كتاب الصلاة، (الحديث: ٢٨٠٤، ص ٧٩٨).

سنن ابن ماجة: المقدمة، (الحديث: ١٨٥)، ص ٤١.

سنن الترمذى: الجامع الصحيح، كتاب صفة القيامة والرقائق والورع، (الحديث: ٢٤١٥)، ص ٦٥٦.

المتقى الهندى: كنز العمال فى سنن الأقوال والأفعال، (الحديث: ١٥٩٤٣)، م ١، ص٦١٧.

(٨٠) شرح صحيح مسلم للنووى، ص ٦٤٥.

(٨١) صحيح مسلم بشرح النووى: كتاب البر والصلة والآداب، (الحديث: ٢٥٧٨)، ص١٥٤٣.

صحيح البخارى: كتاب المظالم، (الحديث: ٢٤٤٧)، ص ٤٨٥.

(٨٢) شرح صحيح مسلم للنووي، ص ١٥٤٣.

(٨٣) صحيح ابن حبان: كتاب الرقائق، (الحديث: ٨٧٥)، ص ٣٤٢.

(٨٤) صحيح ابن حبان: كتاب الرقائق، ص ٣٤٢.

(٨٥) سنن الترمذى: الجامع الصحيح، كتاب الزهد، (الحديث: ٢٣٠٥)، ص ٦٣١.

المتقي الهندى: كنز العمال فى سنن الأقوال والأفعال، (الحديث: ٤٣٥٠٠)، م ٢، ص١٦٥٢.

(٨٦) المباركفورى: تحفة الأحوذى شرح جامع الترمذى، ج ٢، ص ١٨٤٤.

(٨٧) سنن الترمذى: الجامع الصحيح، كتاب تفسير القرآن، (الحديث: ٢٩٥١)، ص ٧٨٦.

المتقى الهندى: كنز العمال فى سنن الأقوال والأفعال، (الحديث: ٢٩١٧٢)، م ١، ص١٠٣٤.

(١٠٠) المباركفورى: تحفة الأحوذى شرح جامع الترمذى، ج ٢، ص ٢١٧٨.

(١٩) صحيح البخارى: كتاب الأدب، (الحديث: ٦٠٩٤)، ص ١٢٩٤.

صحيح مسلم بشرح النووى: كتاب البر والصلة والآداب، (الحديث: ٢٦٠٧)، ص١٥٥٣.

سنن الدارمى المقدمة، دار المعرفة، بيروت، ٢٠٠٠ م، ص ٩٢.

(٩٠) صحيح ابن حبان: كتاب الطهارة، (الحديث: ١٤١٥)، ص ٤٧٢.

صحيح مسلم بشرح النووى: كتاب الطهارة، (الحديث: ٢٦٩)، ص ٢٧٥.

سنن ابن ماجة: كتاب الطهارة، (الحديث: ٣٢٨)، ص ٦٥.

سنن أبى داود: كتاب الطهارة، (الحديث: ٢٥، ٢٦)، ص ١٢.

(٩١) شرح صحيح مسلم للنووى، ص ٢٧٥.

شرف الحق آبادى: عون المعبود على سنن أبى داود، ص ٢٦.

(٩٢) صحيح مسلم بشرح النووى: كتاب الذكر والدعاء، (الحديث: ٢٧٤٢)، ص ١٦٠٥.

سنن الترمذى: الجامع الصحيح، كتاب الفتن، (الحديث: ٢١٩١)، ص ٦٠٢.

(٩٣) شرح صحيح مسلم للنووى، ص ١٦٠٥.

(٩٤) صحيح مسلم بشرح النووى: كتاب البر والصلة والآداب، (الحديث: ٢٥٧٨)، ص١٥٤٣.

(٩٥) شرح صحيح مسلم للنووى، ص ١٥٤٣.

(٩٦) صحيح مسلم بشرح النووى: كتاب البر والصلة والآداب، (الحديث: ٢٥٩١)، ص١٥٤٧.

صحيح البخارى: كتاب الأدب، (الحديث: ٦٠٣٢)، ص ١٢٨٢، (الحديث: ٦٠٥٤)، ١٢٨٦.

(٩٧) المتقى الهندى: كنز العمال فى سنن الأقوال والأفعال، (الحديث: ٨٠٨٤)، م ١، ص٣١٨.

(٩٨) سنن الترمذى: الجامع الصحيح، (الحديث: ٢٠٠٢)، ص ٥٥٢.

(٩٩) المتقى الهندى: كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، (الحديث:٨٠٨٩)، م١، ٣١٨.

(١٠٠) سنن الترمذى: الجامع الصحيح، (الحديث: ٢٠٠٤)، ص ٥٥٣.

(١٠١) المباركفورى: تحفة الأحوذى شرح جامع الترمذى، م ٢، ص ١٦٦٢.

(١٠٢) صحيح البخارى: كتاب أحاديث الأنبياء، (الحديث: ٣٣٨٣)، ص ٦٩٣.

صحيح مسلم بشرح النووى: كتاب الفضائل، (الحديث: ٢٣٧٨)، ص ١٤٥٣.

(١٠٣) صحيح البخارى: كتاب التفسير، (الحديث: ٤٦٨٩)، ص ٩٧٩.

صحيح ابن حبان: كتاب الرقائق، (الحديث: ٦٤٨)، ص ٢٨٥.

المتقى الهندى: كنز العمال فى سنن الأقوال والأفعال، (الحديث: ٥٦٢٦)، م ١، ص ٢٥٠.

(١٠٤) شرح صحيح مسلم للنووى، ص ١٤٥٣.

(١٠٥) تفسير الثعالبى: جواهر الحسان فى تفسير القرآن، ج ٢، ص ١٦٦.

(١٠٦) صحيح مسلم بشرح النووى: كتاب الصيام، (الحديث: ١١٠٨)، ص ٦٩٣.

صحيح ابن حبان: كتاب الصوم، (الحديث: ٣٥٣٨)، ص ٩٧٩.

(١٠٧) ابن حزم: جوامع السيرة، إدارة إحياء السنة، باكستان، بدون تاريخ، ص ٤٣.

(١٠٨) ابن الأزرق: بدائع السلك فى طبائع الملك، تحقيق: د. على سامى النشار، دار الحرية للطباعة، بغداد، ١٩٧٨ م، ج ٢، ص ٣٩٦، ص ٤٧١.

ابن القيم: الفوائد، دار اليقين، مصر، ط ٣، ١٩٩٩ م، ص ٨١.

(١٠٩) تفسير القرطبى: الجامع لأحكام القرآن، م ٣، ص ٢٣٨٧.

تفسير ابن جزى: التسهيل لعلوم التنزيل، ص ١٢، ص ١٦٣.

تفسير البيضاوى: أنوار التنزيل وأسرار التأويل، مصطفى البابى الحلبى، القاهرة، ط ٢، ١٩٦٨ م، ج ١، ص ١٥، ص ٢٩١.

تفسير الألوسى: روح المعانى فى تفسير القرآن العظيم والسبع المثانى، دار الغد العربى، القاهرة، ١٩٩٧ م، م ١، ص ٢٥٩ – ٢٦٠، م ٥، ص ٢٩١.

المباركفورى: تحفة الأحوذى شرح جامع الترمذى، ج ٢، ص ١٩١٧.

الفيروزآبادى: بصائر ذوى التمييز فى لطائف الكتاب العزيز، ج ٢، ص١١٥-١١٦.

القشيرى: الرسالة القشيرية فى علم التصوف، المكتبة العصرية، بيروت، ٢٠٠٢، ص١٠٥ - ١٠٨.

ابن العربى: أحكام القرآن، دار المعرفة، بيروت، ١٩٧٢، ق ٢، ص ٦٥٨ - ٦٥٩.

تاج الدين الفاكهانى: الغاية القصوى فى الكلام على آية التقوى، ص ٣١ - ٣٣.

ابن القيم: الفوائد، دار اليقين، مصر، ط ٣، ١٩٩٩ م، ص ٥٩.

ابن الأزرق: بدائع السلك فى طبائع الملك، ج ٢، ٣٨٦ - ٣٨٧.

أبو البقاء: الكليات، ص ٢٩٩.

[١١٠] صحيح مسلم بشرح النووى: كتاب: المساقاة، (الحديث: ١٥٩٩)، ص ١٠١٣.

صحيح البخارى: كتاب الإيمان، (الحديث: ٥٢)، ص ١٥، كتاب البيوع، (الحديث: ٢٠٥١)، ص ٤٠٥.

[١١١] شرح صحيح مسلم للنووى، ص ١٠١٣ - ١٠١٤.

[١١٢] ابن رجب الحنبلى: شرح حديث اتق الله حيثما كنت، ص ١٢ - ١٤.

أبو نعيم الأصفهانى: حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٧ م، ج ٤، ص ٢٧٥.

[١١٣] د. محمود أحمد سعيد الأطرش: حقيقة التقوى وطرق الوصول إليها، دار الإيمان، الإسكندرية،٢٠٠٢ م، ٢٢.

[١١٤] تفسير الألوسى: روح المعانى فى تفسير القرآن العظيم، م ١، ص ٢٦٠.

[١١٥] مسند أحمد بن حنبل: مسند الأنصار (٥ / ٢٣٥)، (الحديث: ٢٢٤٠٢)، ص١٦٢٧ - ١٦٢٨.

(١١٦) المتقى الهندى: كنز العمال فى سنن الأقوال والأفعال، (الحديث: ٥٦٦١ – ٥٦٦٢)، م ١، ص ٢٥١.

(١١٧) محمد مصطفى المراغى: تفسير القرآن الكريم، سلسلة البحوث الإسلامية، الأزهر الشريف، القاهرة، ٢٠٠٧ م، ص ٢٦.

(١١٨) راجع فى ذلك:

مريم عبد القادر السباعى: التقوى بين الخلق والسلوك، دار المجتمع، جدة، ١٩٨٧ م، ص ٧١ – ٩٤.

أحمد فريد: التقوى، الغاية المنشودة والدرة المفقودة، دار الصميعى، الرياض، ١٩٩٣م، ص ٥٨ –٧٥.

عبد العظيم بدوى: صفات المتقين فى الكتاب المبين، دار ابن الجوزى، الرياض، ١٩٩٣، ص ١١ –١٧٩.

محمد عمر الشمسان: جزاء المتقين، دار نهج الضياء، الرياض، ١٩٩٥ م، ص٣٧– ٤٣

د. محمد أديب الصالح: التقوى فى هدى الكتاب والسنة، دار القلم، دمشق، ١٩٩٦ م، ج ٢، ٥٢٧ – ٥٣١، ص ٥٥٧ – ٥٦١، ص ٥٧٧ – ٥٨١.

عبد الله سعد الحضبى: أساس التقوى، مطبعة سفير، الرياض، ١٩٩٩ م، ص١٢– ٦٣.

د. سعيد القحطانى: نور التقوى وظلمات المعاصى، مؤسسة الجريسى، الرياض، ١٩٩٩ م، ص ٢٣– ٣٢.

راوية نور الدين عتر: آثار التقوى فى القرآن الكريم، دار المكتبى، سورية، ١٩٩٩م، ص ٥٧ – ٩٧.

سلمان نصيف الدحدوح: من هم المتقون لرب العالمين، دار البشائر الإسلامية، بيروت، ٢٠٠٠ م، ص ٤٩ – ٦٥.

محمود طافش: التقوى، دار الفرقان، عمان، ٢٠٠١ م، ص ٧٧ – ١٢١.

السيد كمال الحيدرى: التقوى فى القرآن، دار الكاتب العربى، بيروت، ٢٠٠٢ م، ص ١٧٣ – ١٧٧.

د. محمود أحمد سعيد: حقيقة التقوى وطرق الوصول إليها، دار الإيمان، الإسكندرية، ٢٠٠٢ م، ص ٦٧ – ١٧٧.

طه عبد الله العفيفى: صفات المتقين فى أقوال الأئمة والصالحين، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ص ٢٥ – ١٣٨.

[١١٩] الراغب الأصفهانى: مفردات ألفاظ القرآن، ص ٨٣٨.

[١٢٠] صحيح البخارى: كتاب الزكاة، (الحديث: ١٤٤٢)، ص ٢٨٦.

صحيح مسلم بشرح النووى: كتاب الزكاة، (الحديث: ١٠١٠)، ص ٦٤٢.

[١٢١] صحيح البخارى: كتاب الأدب، (الحديث: ٦٠٣٤)، ص ١٢٨٣.

صحيح مسلم بشرح النووى: كتاب الفضائل، (الحديث: ٢٣١١)، ص ١٤٢٧.

[١٢٢] صحيح البخارى: كتاب الصوم، (الحديث: ١٩٠٢)، ص ٣٧٦.

صحيح مسلم بشرح النووى: كتاب الفضائل، (الحديث: ٢٣٠٨)، ص ١٤٢٦.

[١٢٣] الراغب الأصفهانى: مفردات ألفاظ القرآن، ص ٤٧٤.

[١٢٤] صحيح البخارى: كتاب الأدب، (الحديث: ٦٠٩٤)، ص ١٢٩٤.

صحيح مسلم بشرح النووى: كتاب البر والصلة والآداب، (الحديث: ٢٦٠٧)، ص١٥٥٣.

[١٢٥] الراغب الأصفهانى: مفردات ألفاظ القرآن، ص ٦١٩.

[126] المتقى الهندى: كنز العمال فى سنن الأقوال والأفعال، (الحديث: ٥٨٢٢)، م ١، ص٢٥٥.

[127] صحيح البخارى: كتاب الأدب، (الحديث: ٦١١٦)، ص ١٢٩٧.

[128] صحيح مسلم بشرح النووى: كتاب البر والصلة والآداب، (الحديث: ٢٦٠٩)، ص١٥٥٥.

[129] سنن أبى داود: كتاب الصلاة، (الحديث: ١٥١٤)، ص ٢٣٦.

[130] صحيح مسلم بشرح النووى: كتاب صلاة المسافرين وقصرها، (الحديث: ٧٥٦)، ص٥١٥.

[131] تفسير ابن جزى: كتاب التسهيل لعلوم التنزيل، ص ١٢.

ابن الأزرق: بدائع السلك فى طبائع الملك، ج٢، ص ٣٨٧-٣٩٢.

[132] المتقى الهندى: كنز العمال فى سنن الأقوال والأفعال، (الحديث: ٢٥٤)، م ١، ص٤٦.

[133] سنن الترمذى: الجامع الصحيح، كتاب البر والصلة، (الحديث: ٢٠٠٩)، ص ٥٥٤.

صحيح ابن حبان: كتاب الرقائق، (الحديث: ٦٠٨، ٦٠٩، ٦١٠)، ص ٢٧٦.

[134] صحيح البخارى: كتاب أحاديث الأنبياء، (الحديث: ٣٤٨٣، ٣٤٨٤)، ص ٧١٧.

[135] سنن أبى داود: كتاب الأدب، (الحديث: ٤٧٩٦)، ٧٢٨.

[136] المتقى الهندى: كنز العمال فى سنن الأقوال والأفعال، (الحديث: ٥٧٥٠)، ص٢٥٤.

[137] ابن رجب الحنبلى: شرح حديث اتق الله حيثما كنت، ص ٢١.

[138] راجع فى ذلك:

تفسير ابن جزى: كتاب التسهيل لعلوم التنزيل، ص ١٢.

الفيروزآبادى: بصائر ذوى التمييز فى لطائف الكتاب العزيز، ج ٢، ص٣٠١-٣٠٣.

تاج الدين الفاكهاني: الغاية القصوى فى الكلام على آية التقوى، ص ٤٤ – ٤٦.
ابن الأزرق: بدائع السلك فى طبائع الملك، ج ٢، ص ٣٨٠ – ٣٨٥.
د. فاطمة محجوب: الموسوعة الذهبية للعلوم الإسلامية، دار الغد العربى، القـاهرة، م١٠، ص ٢٥٩.
د. محمود أحمد سعيد: حقيقة التقوى وطرق الوصول إليها، ص ١٨١ – ٢٢٤.
د. سعيد على القحطاني: نور التقوى وظلمات المعاصى، ص ٣٢ – ٥٩.
راوية نور الدين عتر: آثار التقوى فى القرآن الكريم، ص ٩٩ – ١٤٥.
السيد كمال الحيدرى: التقوى فى القرآن، ص ٥١ – ٧٩، ١٠٣ – ١١٠.
عبد العظيم بدوى: صفات المتقين فى الكتاب المبين، ص ١٨٠ – ١٨٤.
محمد عمر الشمسان: جزاء المتقين، ص ١٢ – ٢٢.
أحمد فريد: التقوى، ص ٧٦ – ١٠٦.
محمود طافش: التقوى، ص ١٢٥ – ١٤٠.
مريم عبد القادر السباعى: التقوى بين الخلق والسلوك، ص ١٣٧ – ١٤٤.
سلمان نصيف الدحدوح: من هم المتقون لرب العالمين، ص ٧٣ – ٩٤.
علي بن حسين أبو لوز: التقوى، دار ابن خزيمة، الرياض، ١٩٩٩ م، ص٦٨– ٨١.
هانى سعيد غنيم: التقوى جنة، مكتبة الإيمان، المنصورة، ٢٠٠٥ م، ص٦٣–١١١.

[١٣٩] الحكيم الترمذى: بيان الفرق بين الصدر والقلب والفؤاد واللب، دار إحيـاء الكتـب العربية، القاهرة، ١٩٥٨م، ص ٧٧.

[١٤٠] صحيح مسلم بشرح النووى: كتاب الزهد والرقائق، (الحديث:٢٩٦٥)، ص ١٧١٠.

[١٤١] أحمد بن حنبل: كتاب الزهد، مكتبة الإيمان، القاهرة، بدون تاريخ، ص ٥٩.

[١٤٢] راجع فى ذلك:

أحمد فريد: التقوى الغاية المنشودة والدرة المفقودة، ص ٣٢-٣٣.

زاوية نور الدين عتر: آثار التقوى فى القرآن الكريم، ٣٩-٥٥.

السيد كمال الحيدرى: التقوى فى القرآن، ص ١١١-١٤٩.

سلمان نصيف الدحدوح: من هم المتقون لرب العالمين، ص ٩٩ - ١٢٦.

عبد الحميد البلالى: منهج التابعين فى تربية النفوس، دار الكلمة، المنصورة، ١٩٩٧م، ص ٤٧ - ٨٧.

هانى سعيد غنيم: التقوى جنة، ص ٣٥-٤١.

محمود طافش: التقوى، ص ٣١.

أسلوب التربية بالأحداث وتطبيقاته التربوية



د. حنان بنت عطيه الطورى الجهنى(*)

مقدمة:

تميّزت التربية الإسلامية بأساليب تنسجم مع خصائص النفس البشرية، وتتنوّع لتستوعب جميع طباعها؛ ومن هذه الأساليب الفعالة وأهمها أسلوب التربية بالأحداث؛ ذلك أن الحياة مواقف وأحداث متتالية، والإنسان فى تفاعل مستمر معها، وفى كل حدث يكمن درس وعبرة. وقد يترك بعض الأحداث أثراً فى النفس، وقد يمر كثير منها دون أن يستفيد منها الإنسان. بل يعتبرها حادثاً عاجلاً قد لا يعنيه من قريب أو من بعيد.

والأحداث فى حياة الجماعة المسلمة الأولى، والتوجيهات القرآنية والنبوية خلالها كانت من أبلغ وسائل التربية لهذه الجماعة، وأعمقها أثراً، وأكبر شاهد على ذلك الجيل الفريد الذى لازمه القرآن الكريم، ورباه النبى ﷺ من أول نشأته حتى قيام الدولة المسلمة بأسلوب التربية بالأحداث، فى خضم الحوادث والمحن قبل الهجرة من مكة، وكذا بعد الهجرة فى الحوادث التي زاغت بها الأبصار فى المدينة المنورة؛ ففى مثل تلك الأوضاع الشديدة كانت الشخصية المسلمة تُصاغ وتنضج، وتنمو وتتضح سماتها، ولعل هذا من الحكم الربانية فى إنزال القرآن الكريم منجماً على دفعات وفق الوقائع والتساؤلات، وحسب الظروف والحوادث ليتربى ذلك الرعيل الأول، وكل رعيل بعده وسط أحداث متكررة؛ فيستفيد من العلاج لكل حادثة، وله أن يقيس عليها؛ ذلك أن العبرة بعموم اللفظ لا بخصوص السبب؛ فالقرآن الكريم قد ارتقى بهذا الأسلوب إلى مصاف التربية النفسية

---

* أستاذ أصول التربية الإسلامية المساعد، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، كلية التربية – الأقسام الأدبية – قسم التربية وعلم النفس، الرياض.

والسلوكية والوجدانية، وجعل من الحوادث دروساً تصبغ الواقع بمنهج جديد، يُحدث أثـراً في النفس والوجدان لصاحب الحادث، ولعموم المجتمع (النشمي، ١٤١٦هـ، ١١، ١٩، بتصرف)، تقول (اللعبون): القرآن الكريم كتاب تربية فلابد أن تكون لهذه الكيفية التي أُنزل بها أثر تربوى فعال فى تربية النفس الإنسانية؛ إذ أن الخالق لهذه النفس هو الأعلم بالوسائل الفعالة فى تربيتها (١٤٠٩هـ، ٤)، ويقول (أبو العينين): القرآن الكريم كتاب بناء وتربية، جاء بمنهاج كامل للحياة لصياغة نفوس، وبناء أمة، وإقامة مجتمع؛ حيث ساق مع كل نصر درساً، ولكل موقف تحليلاً، وكان بناؤه مظهراً رائعاً للخلود (١٤٠٨هـ، ٢٤٧-٢٤٨).

وميزة أسلوب التربية بالأحداث على غيره من الأساليب التربوية أنه يجيء في أعقاب حدث يهز النفس؛ فتكون أكثر قابلية للتأثر، ويكون التوجيه حينها أفعل، وأكثر تقبلاً، وأعمق وأطول أمداً، ومما ذكره (قطب): إن هذا الأسلوب يُحدث فى النفس حالة خاصة هى أقرب للانصهار؛ ذلك أن الحادثة تثير النفس بكاملها، وتجعلها تنفعل وتتفاعل، وتلك حالة لا تحدث كل يوم فى النفس، وليس من اليسير الوصول إليها والنفس فى راحتها وأمنها وطمأنينتها (١٤٠٩هـ،ج١، ٢٠٧)، وذهب (سويد) إلى أن: اختيار الوقت المناسب من قبل المربي في توجيه من حوله يُسهّل من جهد العملية التربوية، ويؤتي نتائج تربوية أفضل، وذلك اقتداءً بمعلم الأمة ﷺ (١٤١٤هـ،٣١٣)؛ فبهذا الأسلوب التربوي كان ﷺ يبين أفضل الأعمال، ويوجه سيئها بطريقة لا تجرح المشاعر، ولا تؤذى النفوس، ويبين الأولويات والفضائل بطريقة مشوقة، مستثمراً المناسبات والأحداث في التعليم والتوجيه بأسلوب حكيم، ومعان بليغة (باجابر، http://www. propheteducation. com).

إن أسلوب التربية بالأحداث أسلوب أصيل، وهو فى الوقت ذاته أسلوب ينادي به علماء التربية الحديثة والمعاصرة؛ مما يدل على أن أساليب التربية الإسلامية قد سبقت، وهى أصل؛ فجاءت تربية الإسلام عظيمة شامخة ممتدة بالآنية، غير محددة بزمان أو مكان. ومهمة الإصلاح، وتغيير النفوس أو تعديلها ليست بالمهمة السهلة، بل تحتاج إلى جهد يرتقي بها من حال إلى حال، ومن حدث إلى حدث، وإن ما يمر به العالم – اليوم – من أحداث وفتن، وحروب وأمراض، وكوارث متتابعة ليُعتبر فرصة سانحة لتجديد صياغة الشخصية المسلمة صياغة جادة ثابتة مثمرة؛ .فالتعليم كما ذهب (عبد المنعم) لايُنسَى إذا اقترن بموقف، والتربيةُ لا تُمحى إذا اقترنت بحدث؛ والمربى الناجح هو الذى يستثمر كل مناسبة، ويقتنص كل فرصة للتوجيه والنصح (موقع رياض الدعوة، http://www.daawa.ma)؛ ومن هنا أرادت الباحثة أن تتطرق لموضوع التربية بالأحداث، وهو أسلوب على الرغم من عظمته وأهميته وفاعليته، إلا أن بعض المربين – للأسف وحسب الواقع المعيش – يغفل عنه، ولا يلتفت إليه إلا قليلاً.

الإشكالية البحثية:

أشارت بعض الدراسات كدراسة (اللعبون) – وتؤيدها الباحثة فيما ذهبت إليه انطلاقاً من تخصصها فى مجال التربية الإس[illegible]ية – إلى إغفال غالبية البحوث والدراسات والكتب المتخصصة فى التربية الإسلامية لأ[illegible]ب التربية بالأحداث، أو تخصيصها لعدد محدود من الصفحات لعرض هذا الأسلوب لا [illegible]اسب فى محتواها مع ماله من قيمة [illegible] تربوية عظيمة، ولا تتناسب فى عرضها مع م[illegible]ر به العالم – عموماً – والأ[illegible]ضه الإسلامية – على وجه الخصوص – فى الوق[illegible]راهن من أحداث ومواقف تحت[illegible] وسائل المربين المسلمين الوقوف عندها؛ ليغرسوا من [illegible]ل توضيح حيثياتها، والتعل[illegible]، وفى خضم المفاهيم والقيم التربوية الإيمانية والاجتماعية و[illegible]لاقية الراسخة. [illegible]ات، وتؤلف الكتب،

ونظراً لأنه من أهم معوقات التواصل بين الناس، ورفضهم للوعظ والتوجيه سوء اختيار واستخدام الأسلوب والوسيلة المناسبة من قبل المربى، ولكونه قد كثرت فى العصر الحالى المناهج والأساليب التربوية الوضعية، التى اختلط فيها الصالح بالطـالح، وتـرك بعض المسلمين – للأسف– منهجهم التربوى الأصيل، وذهبوا يبحثون عـن تربيـة لهـم ولأبنائهم فى مناهج غيرهم، فى حين أنهم لو رجعوا لدينهم لوجدوا منهجاً تربوياً كـاملاً؛ استطاع بفضل الله تعالى أن يوجد خير أمة أخرجت للناس (النشمى، ١٤١٦هـ،٨)؛ ذلـك أنه يوم يُترك الناس لشأنهم يربون أنفسهم وغيرهم حينئذ ستصطدم الفطرة بواقع اجتهادي محدود، ويصطبغ المجتمع بأشكال من الفوضى الفكرية، والتنظيمية، والأخلاقية مما يشهده واقع الحال.

وانطلاقاً مما سبق صاغت الباحثة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: كيف يمكن تطبيق أسلوب التربية بالأحداث فى السياق التربوى المعاصر انطلاقاً من معطيـات الفكر الإسلامى؟

وتفرع عن هذا السؤال الرئيس عدة تساؤلات فرعية:

١. ما مفهوم التربية بالأحداث فى الفكر التربوى الإسلامى؟
٢. ما أهمية التربية بالأحداث فى الوقت الحالى؟ وما خصائصها فى ضـوء المرجعيـة الإسلامية؟
٣. ما أهداف أسلوب التربية بالأحداث فى السياق التربوى المعاصر؟
٤. ما التطبيقات التربوية الممكنة لأسلوب التربية بالأحداث من خلال الأحداث والمواقف الجارية؟

. كيف يمكن توظيف هذا الأسلوب فى السياق التربوى المعاصر؟

أهداف البحث:

للبحث هدف رئيس هو: التعرف على كيفية تطبيق أسلوب التربية بالأحداث فى السياق التربوى المعاصر انطلاقاً من معطيات الفكر الإسلامى، وقد تفرع عن هذا الهدف الرئيس الأهداف الفرعية التالية:

١) السعى إلى تحديد مفهوم التربية بالأحداث فى الفكر التربوى الإسلامى.

٢) محاولة التعرف على أهمية التربية بالأحداث فى الوقت الحالى، وخصائصها فى ضوء المرجعية الإسلامية.

٣) محاولة الكشف عن أهداف أسلوب التربية بالأحداث فى السياق التربوى المعاصر.

٤) محاولة التوصل إلى تطبيقات تربوية ممكنة التنفيذ لأسلوب التربية بالأحداث، ومن ثم توظيف هذا الأسلوب فى السياق التربوى المعاصر.

٥) محاولة تقديم نتائج، واقتراح توصيات إجرائية، تتضمن رؤية تربوية؛ تعين المربين فى تطبيق أسلوب التربية بالأحداث فى الواقع المعيش؛ من خلال الرجوع للمرجعية الإسلامية، ولأدبيات البحث، ومن خلال الأهداف التربوية للمجتمع المسلم.

أهمية البحث:

لعل أهمية البحث ترجع إلى الآتى:

١. أهمية موضوعه، ومدى حاجة الناس إليه؛ ذلك أن التربية بالأحداث تعد مطلبا يفرضه واقع العصر الحالى لكثرة الأحداث فيه وتسارعها. والمتأمل لما تعرضه وسائل الإعلام يلحظ – وبجلاء تام – التسابق بين تلك الوسائل لنشر الأحداث، وفى خضم ذلك تعقد المؤتمرات، وتقام الندوات والمحاضرات، وتكتب المقالات، وتؤلف الكتب،

وتنشط كثير من مواقع الإنترنت، وتكثر رسائل الجوال، وتستفيض المحاورات للحديث عن تلك الأحداث وتحليلها؛ الأمر الذي يتطلب وجود المربى الواعى الذى يفسر الحدث بكل أمانة وصدق، والذى يربى بالحدث، ومن خلال الحدث، ويُصحح المفاهيم، ويزرع القيم.

٢. من المتوقع أن يكون لهذا البحث عائده الإنمائى لدى الأسرة فى استثمارها للأحداث التى يمر بها أفرادها في تربيتهم وزرع القيم لديهم، وعلى المعلمين وغيرهم من العاملين فى المؤسسة المدرسية فى استثمارهم للأحداث داخل محيط المدرسة، أو عبر ما يصلهم خارجها من مواقف متعلقة بالتلاميذ فى توجيههم ، وعلى سائر المشتغلين فى ميدان المناهج والتخطيط التربوى لمراعاة موضوع أساليب التربية الإسلامية – عموماً – والتربية بالأحداث – على وجه الخصوص – لتضمينه بصورة أكثر فاعلية فى المناهج الدراسية، وعلى باقى المؤسسات المجتمعية والتربوية. وعلى الدعاة، وعلى القائمين على صياغة محتويات الإعلام لمعرفة دورهم، وتحمل مسئولياتهم فى ربط الأحداث بمسبباتها بصدق، ولمراعاة إعداد المحتوى الذى يكون من أهدافه الدعوة إلى تطبيق مختلف أساليب التربية الإسلامية فى التربية، ولتنمية وتذكير الأفراد بهذا الأسلوب العظيم الذى بدأ يتوارى، والذى أحوج ماتكون إليه الأمة فى الوقت الراهن بسبب تجدد الأحداث التى تمر بها وتنوعها وتسارعها.

٣. قد تفتح دراسة مثل هذا الموضوع مجالاً لدراسة أساليب أخرى لم تأخذ نصيبها الكافى من الدراسة والبحث فى مجال التربية الإسلامية كأسلوب الإقناع العقلى، والمناقشة، وتدرج الأحكام، والتخلية والتحلية، والتوبة، والملاحظة والنظر، والعبرة، وإحياء الضمير (التقوى)، وتفريغ الطاقة، والمعرفة النظرية، وأسلوب الصبر

والتريث (التصبر)، وتغيير البيئة، والصحبة... ونحو ذلك من أساليب تربوية عظيمة؛ الأمر الذى قد يسهم فى سد بعض الفراغ فى مجال التربية الإسلامية.

منهج البحث:

١. **المنهج الاستنباطي**: وهو منهج تأملي فى نصوص الوحي بشقّيه؛ بهدف تفسيرها وتحليلها، واستخلاص النتائج والمبادئ التربوية منها، كما أنه منهج يقف على فهم مفكرى الإسلام للنصوص، ويُعرّف فى ميدان التربية بأنه: الطريقة التى يقوم فيها الباحث ببذل أقصى جهد عند دراسة النصوص؛ بهدف استخراج مبادئ تربوية منها، مدعمة بالأدلة الواضحة" (ثابت، http://www.ekateb.net؛ أحمد،١٤١٢هـ،٩٠؛ باحارث،١٤١٠هـ،٢٢؛ عبد الله وفودة، ١٤٠٨هـ، ٤٢-٤٣)، وعرّفه (يالجن) بأنه: "طريقة من طرق البحث لاستنتاج أفكار ومعلومات من النصوص وغيرها، وفق ضوابط وقواعد محددة، ومُتعارف عليها" (١٤١٩هـ، ٢٢)، وقد استعانت الباحثة بهذا المنهج فى استنباط بعض النماذج الواردة فى القرآن الكريم والسنة النبوية لأسلوب التربية بالأحداث وفهمها وتحليلها، ثم استنتاج المبادئ التربوية منها، وتوجيهاتها وآثارها ودلالاتها، والأسلوب التربوى الذى اتبع لمعالجتها، وكذا استنباط التطبيقات التربوية من خلالها، والتى من الممكن أن تفيد المربين فى الوقت الحاضر.

٢. **المنهج الوثائقي**: وهو أحد أنواع المنهج الوصفي، ويراد به الجمع المتأني والدقيق للسجلات والوثائق المتوافرة، المنشورة وغير المنشورة، والمكتوبة أو المصورة أو المرسومة... الخ ذات العلاقة بمشكلة البحث، ومن ثم التحليل الشامل لمحتوياتها، بهدف استنتاج ما يتصل بالمشكلة من أدلة وبراهين تبرهن على إجابة أسئلة البحث، وهذا الأسلوب يتم فى المكتبة. ويقوم على دراسة الوثائق دراسة كيفية (العساف،

١٤١٦هـ،١٩٠، ٢٠٦)، واستخدمته الباحثة فى استقصاء ماكتب حول التربية بالأحداث فى مصادر التربية الإسلامية الأساسية والثانوية من دراسات سابقة، وكتب، ومقالات، وفى مراجعة مضامين عدد من الأدبيات (عودة وملكاوى،١٩٩٢م،١٠٣) الورقية والإلكترونية، التى تناولت موضوع أسلوب التربية بالأحداث؛ وذلك من أجل التعرف على أهمية التربية بالأحداث في الوقت المعاصر، وخصائصها، وعلى ملامح منهج التربية بالأحداث فى ضوء المرجعية الإسلامية، وعلى أهداف أسلوب التربية بالأحداث فى السياق التربوى المعاصر.

مصطلحات البحث:

الأسلوب:

فى اللغة: الطريق، وعنق الأسد، والشموخ فى الأنف (الفيرزبادى، ١٤١٢،ج١، ٢٢٥)، كما يُطلق على السطر من النخيل، وكل طريق ممتد، والطريق والوجه والمذهب، يقال أنتم فى أسلوب سوء، ويجمع أساليب (ابن منظور، ١٤١٣هـ، ج٦، ٣١٩).

التربية:

التربية مصدر له أصول لغوية ثلاثة وهى: ربا يربو بمعنى نما وزاد، ورَبِيَ يَرْبَى بمعنى نشأ وترعرع، ورَبَّ يَرُبُّ بمعنى أصلحه، وتولى أمره وتعهده وهذبه، ورعاه وحفظه، وعلمه وأدبه (النحلاوى، ١٩٨٣م، ١٢؛ يالجن، ١٤٢٨هـ، ١٢)، وورد فى (مختار الصحاح): "رَبُّ ولده وربَّبه وتربَّبَهُ أى: رباه" (الرازى، ١٩٨٦م، ربب)، وجاء فى (المصباح المنير): ربَّ الأمر ربّاً إذا ساسه، وقام بتدبيره، ومنه قيل للحاضنة رابَّة وربيبة، وقيل لبنت امرأة الرجل ربيبة لأنه يقوم بها غالباً تبعاً لأمها (المقرى، ١٩٨٧، الرب).

ويذهب (على) إلى أنه من المتفق عليه فى الأدب التربوى مهما كان الاختلاف الفلسفة والاتجاه، ومهما كان التباين فى الأساليب والوسائل؛ أن التربية عملية تماعية، وهى باعتبار هذه الاجتماعية لابد أن تتميز بالشمول والتكامل (١٩٨٦م، ج) عُرِّفت التربية اصطلاحاً بأنها: عملية اجتماعية، يخضع الناس فيها لتأثير بيئة مُختارة مُوجَّهة؛ لكى يكتسبوا الجدارة الاجتماعية، ويبلغوا أقصى حدود النمو الفردى (أحمد، ١٩٨م، التربية)، كما عُرِّفت بأنها: عملية تطبيع اجتماعى، وتعايش مع الثقافة التى يشها مجتمع معين. يخضع لعقيدة معينة، ويعيش تحت ظروف معينة، وفى ظل نظام حكم معين. ونتيجة هذا التكيف تتشكل وتُصقل شخصية الفرد (السعدية، ٢٠٠٧م، ٣)، يذهب (يحى) إلى أنها: عملية يقوم بها المجتمع لتنشئة الأفراد كى يسايروا المستوى حضارى العام، وهى أوسع مدى من التعليم، وأنها نظام اجتماعى يُحدِّد الأثر الفعال لأسرة والمدرسة فى تنمية النشء من النواحى الجسمية، والعقلية، والأخلاقية حتى يحيا حياة سوية فى البيئة التى يعيش فيها (١٤٢٨هـ،٤).

لأحداث:

يُعرِّف معجم المصطلحات التربوية والنفسية الأحداث الجارية بأنها: "الأحداث الحية التى يعيشها المتعلم فى حياته اليومية، وحياة مجتمعه؛ حيث يستغلها المعلم بغرض التوجيه، والوعى، وتربية معانى المواطنة وحقوقها وواجباتها" (شحاته والنجار، ١٤٢٤هـ، الأحداث الجارية). ويُعرفُ (قطب) أسلوب الأحداث: بأنه استغلال حدث معين لإعطاء توجيه معين (١٤٠٩هـ، ج ٢، ١٥١). فى حين عرَّفت (اللعبون) التربية بالأحداث بأنها: "عبارة عن نزول عدد كبير من الآيات القرآنية لتجيب فى حينها على تساؤلات وردت، أو لتعالج مشكلة حيَّرت العقول، أو تؤيد نصراً حدث، أو تذكر السبب فى هزيمة وقعت... إلخ" (١٤٠٩هـ، ٣).

وتعرف الباحثة أسلوب التربية بالأحداث: بأنه طريقة يُوظّف من خلالها المربي الأحداث والمواقف الحياتية الواقعية الجارية بشكل ذكي يخدم العملية التربوية؛ وذلك باستثمار أي مناسبة أو حدث لتقديم نصيحة أو توجيه معين؛ سواء أكان الانفعال بالحدث من قبل المتلقي قائماً في نفسه بالفعل، أو كان على المربي أن يستثيره بتعليقاته عليه؛ ليغرس من خلال هذه التعليقات مفاهيم، أو قيم تربوية إيمانية أو خلقية أو اجتماعية... الخ تساعد في تهذيب النفس وصقلها.

الدراسات السابقة:

١. دراسة اللعبون (١٤٠٩هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى إيضاح كيف نجحت طريقة التربية القرآنية بالأحداث في تربية أفراد المجتمع الإسلامي الأول، وكان من بين نتائجها أن كل آية من آيات القرآن الكريم كنز زاخر يستخرج منه المرء ما ينشده بقدر ما يبذله من جهد في التنقيب عنه، وأن وسيلة التربية القرآنية بالأحداث تتميز عن غيرها من الوسائل القرآنية بأنها إضافة إلى تضمنها لوسائل تربوية متعددة، وعدم اقتصارها على وسيلة تربوية واحدة في معالجتها للأحداث؛ فإنها استثمرت ما يحدث في النفوس من انفعال في ظل الحادثة لتطبع فيها ما تريد أن تطبعه من توجيهات، وأن التربية القرآنية بالأحداث عملت على الرفع من مكانة المرأة، وتربيتها تربية تمكنها من بناء مجتمع إسلامي قوي.

٢. دراسة الجعيد (١٤١٨هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الأساليب التربوية النبوية للجند في غزوات الرسول ﷺ، وربطها بتطبيقات تربوية في مراكز إعداد الجند المعاصرة؛ كأسلوب القدوة، والموعظة، والثواب، والعقاب، والحوار، والأمثال، والقصص، والمنافسة، والتشويق،

والمداعبة، والممارسة والعمل، والتحريض، والإقناع، والمنافسة، والمشاورة، والتدرج، والتلقين، والتكرار، والعادة، والأحداث والوقائع والمناسبات، والتربية الذاتية، ومراعاة الفروق الفردية، وكان من بين نتائجها أن الجندية قديمة قدم الإنسان، وقد مرت بعدة تطورات عبر العصور، وأن الغزوات النبوية تتميز عن الحروب الحديثة في أهدافها وطبيعتها، وأن الأساليب التربوية التي مارسها الرسول ﷺ في إعداد الجند من خلال ميدان الغزوات النبوية متعددة، وشاملة لجميع جوانب شخصية الجندي.

٣. دراسة العمري (١٤٢٣هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى استنباط بعض الأساليب التربوية من خلال تعامل رسول الله ﷺ مع زوجاته، وآثارها التربوية؛ وذلك بجمع الآيات والأحاديث والآثار ذات العلاقة بموضوع الدراسة، مع بيان أساليب الرسول ﷺ الوقائية والعلاجية في التعامل مع زوجاته؛ ومن بين هذه الأساليب الوقائية أسلوب القدوة، والترغيب والترهيب، والقصة، والتربية بالأحداث، والصبر والتريث، والعمل والممارسة، والأسلوب التعليمي، وأسلوب الملاطفة وحسن العشرة، وكان من بين نتائج الدراسة أن رسول الله ﷺ قد انتهج في تعامله مع زوجاته أسلوبين تربويين هما:أسلوب التربية الوقائية، وأسلوب التربية العلاجية، وأن عدم استخلاص الأساليب التربوية الإسلامية والنبوية وتفعيلها في كثير من المجالات هو الباعث على سعي كثير من المربين وراء التربية الشرقية والغربية رغم عدم ملاءمتها للشعوب الإسلامية.

٤. دراسة عفانة (١٤٢٦هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أهم أساليب الدعوة الإسلامية التي يشتمل عليها منهاج التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي في فلسطين؛ مثل أسلوب الحكمة،

والقدوة، والموعظة، والحوار، والاقتداء أو النمذجة، والقصة، والتعلم بالأحداث، وأسلوب التعلم بالمثل وغيرها، وكان من بين نتائج الدراسة أن هناك تركيزاً على بعض أساليب الدعوة الإسلامية فى الجزء الأول من منهاج التربية الإسلامية وإهمالاً لبعضها، واحتواء الجزء الثانى على نسبة أساليب للدعوة الإسلامية أعلى منها فى الجزء الأول، وعدم مراعاة أن هناك أساليب قد تكون مركبة.

٥ دراسة باجابر (١٤٢٧هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على منهج التربية النبوية لتطبيقه فى المجال التربوى، وتوضيح الأهداف والمضامين والأساليب التى تناولتها السنة النبوية؛ كأسلوب التشبيه، والقصص النبوى، والقدوة، والتربية بالأحداث، والملاحظة والاستنتاج، وكان من بين نتائج الدراسة أنه لا مانع من استخدام كلمة نظرية فى مجال التربية الإسلامية؛ لأن كلمة نظرية لا تمس النصوص الشرعية، وإنما تتناول الجوانب التربوية التى يحتاجها المسلم فى العصر الحاضر وطريقة التطبيق، كما أوضحت غزارة السنة بالمضامين التربوية التى يلزم الأخذ بها لتستقيم أمور المجتمع المسلم.

٦ دراسة الجاعونى (١٤٢٨هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية مدخل الأحداث الجارية غير المباشر فى تنمية التفكير العلمى، والتحصيل، والاحتفاظ بمادة التاريخ لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة، وكان من بين نتائجها تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فى اختبار التفكير العلمي ككل، وفى مهارات فرض الفروض، واختبار الفروض، وتفسيرها، وتساوت المجموعتان فى مهارات تحديد المشكلة، والتعميم، وتفوقت التجريبية على الضابطة فى اختبار التحصيل، وفى الاحتفاظ بالمعلومات.

٧. دراسة حجازي (١٤٢٨هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى بيان مفهوم الرحمة في الإسلام، وأنواع القيم التربوية الإسلامية، مع استنباط أبرز القيم التربوية الاجتماعية من آيات الرحمة، وبيان أهم الأساليب الأسرية التي يمكن الاستفادة منها في تنشئة الأبناء على تلك القيم؛ كأسلوب القدوة، والقصة، والموعظة والنصيحة، والحوار والمناقشة، والترغيب والترهيب، والممارسة العملية، وأسلوب التربية بالأحداث، وكان من بين نتائجها أن قيمة الرحمة تحتل مكانة مهمة في التربية الإسلامية، وأن القيم التربوية مهمة في الإسلام باعتبار أن التمسك بها، وتطبيقها في شئون الحياة يثمر السعادة في الدنيا والآخرة، وأن للأسرة أهمية في تنمية القيم الاجتماعية عن طريق الاستعانة بأساليب التربية الإسلامية.

٨. دراسة السبيعي (١٤٢٨هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى استنباط بعض أساليب التربية من حياة الخليفة أبي بكر الصديق رضي الله عنه في المجال الإيماني والعقلي، والاجتماعي والأخلاقي؛ ومن بينها أسلوب التربية بالأحداث، وبالقدوة الحسنة، وبالحوار والمناقشة، وبالترغيب والترهيب، وبالوعظ، ثم توضيح كيفية الاستفادة من هذه الأساليب في إصلاح الأسرة والمدرسة، وكان من بين نتائجها أن شخصية الخليفة أبي بكر الصديق رضي الله عنه تميزت بالشمولية في جميع شئون الحياة، وكانت مثالاً للشخصية المتوازنة، كما أكدت إمكانية استفادة الأسرة والمدرسة من التطبيق العملي لمظاهر التربية المستنبطة من حياة الخليفة أبي بكر الصديق رضي الله عنه.

٩. دراسة الشنقيطي (١٤٢٩هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح بعض الأساليب التربوية النبوية المؤدية إلى تنمية القيم الإيمانية لدى الشباب المسلم؛ ومن بينها أسلوب الأحداث، والقدوة، والحوار،

والترغيب والترهيب، والموعظة والعبرة، والقصة، وضرب المثل، والعقوبة، والإقناع العقلى، والمناقشة، والتوبة، والملاحظة، وكان من بين النتائج أن السنة النبوية هى المنهج القويم، والأسلوب التربوي الأمثل الذى تربى عليه أصحاب النبى ﷺ، وأن تنمية القيم الإيمانية لدى الشباب ضرورة لبناء الشخصية المتميزة للمسلم، وتعتبر أساليب الحوار، والقصة، والإقناع العقلى من أنجح الأساليب التربوية فى الوصول إلى نتيجة إيجابية مع الشباب.

١٠. دراسة معلم (١٤٢٩هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق قيمة التعظيم للبلد الحرام لدى طلاب المرحلة الثانوية عبر الأساليب التربوية المتعددة؛ ومن بينها أسلوب التربية بالقدوة، وبالقصة، وبالحوار، وبالترغيب والترهيب، وبالموعظة الحسنة، وبأسلوب التربية بالأحداث، وكان من بين النتائج أن القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة استخدمتا الكثير من الأساليب التربوية، والتى يجدر بالمربى الأخذ بها لقوتها وفاعليتها فى التغيير البشرى، كذلك من بين النتائج التأكيد على أهمية قيمة تعظيم البلد الحرام التى تعد من القيم المُغيِّرة لسلوك المسلم في حياته، مع إمكانية تحليل قيمة التعظيم للبلد الحرام إلى مجموعة من القيم السلوكية.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

بناءً على العرض السابق للدراسات السابقة يُلاحظ مايلى:

١. بعض الدراسات السابقة كان هدفه إيضاح كيف نجحت طريقة التربية القرآنية بالأحداث فى تربية أفراد المجتمع الإسلامى الأول كدراسة اللعبون، وبعضها أراد الكشف عن الأساليب التربوية النبوية للجند في غزوات الرسول ﷺ – على وجه الخصوص – وكان من بينها أسلوب التربية بالأحداث كدراسة الجعيد، وبعضها

تطرق إلى أسلوب التربية بالأحداث كأسلوب ضمن أساليب متعددة تساعد في تنمية القيم التربوية الاجتماعية لدى الأسرة كدراسة حجازي، أو التعرف على فاعلية أسلوب الأحداث في تنمية التفكير العلمي، والتحصيل، والاحتفاظ بالمادة لدى الطالبات كدراسة الجاعوني، في حين اقتصر البعض على كيفية استخدام أسلوب الأحداث في تعامل الرسول ﷺ مع زوجاته كدراسة العمري، أو معرفة أهم أساليب الدعوة الإسلامية التي يشتمل عليها منهاج التربية الإسلامية في فلسطين - على وجه الخصوص- ومنها أسلوب الأحداث كدراسة عفانة، أو التعرف على الأساليب التي تناولتها السنة النبوية بصورة كلية - ومنها أسلوب التربية بالأحداث - كدراسة باجابر، وبعضها ركز عليه كأسلوب من أساليب التربية في حياة الخليفة أبي بكر الصديق رضي الله عنه كدراسة السبيعي، أو كأسلوب نبوي يؤدي إلى تنمية القيم الإيمانية لدى الشباب المسلم كدراسة الشنقيطي، أو كأسلوب يهدف إلى تحقيق قيمة التعظيم للبلد الحرام لدى الطلاب كدراسة معلم.

٢. مع التنوع الحاصل في الدراسات السابقة، وتميُّز كل دراسة في أهدافها ومنهجها ونتائجها إلا أنها اتفقت جميعها مع هذا البحث على أهمية تناول موضوع أساليب التربية الإسلامية بالدراسة والاستزادة، وعلى مدى حاجة المربين إليه في كل زمان ومكان، وتجدد هذه الحاجة.

٣. يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في كون الجميع يبحث في أساليب التربية الإسلامية، ولكن البحث الحالي يختلف في كونه يركز فقط على أسلوب التربية بالأحداث وبصورة أعمق؛ حيث يهدف للكشف عن الأهمية والأهداف والخصائص والملامح، مع تقديم تطبيقات تربوية لهذا الأسلوب في الحياة المعاصرة؛ حيث لاحظت الباحثة أن هذا الأسلوب لم ينل حظه الكافي من البحث والتناول على الرغم

من أهميته، وكان الحديث عنه من قبل الدراسات السابقة بقدر ضئيل جـداً كأسـلوب ضمن أساليب تربوية متعددة، وبطريقة كلية.

٤. استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في عدد من الجوانب منها:

✓ اتضحت لها الصورة أكثر بالنسبة لما وصل إليه التراكم المعرفي في مجال موضـوع البحث، ومن هنا تحاول أن تستكمل الباحثة وتضيف.

✓ تحديد المشكلة، ووضع الأسئلة البحثية، واقتباس بعض المصطلحات والمفاهيم، وتغذية مواضيع البحث.

✓ كون الدراسات السابقة دليلاً استدلت به الباحثة على العديد من المراجع والأدبيات.

نماذج من منهج التربية بالأحداث:

اهتم منهج التربية الإسلامية بأسلوب التربية بالأحداث اهتماماً بالغاً؛ وذلك لما يحمله كل حدث من دروس وعبر ينبغي استثمارها من قبل المربين في التوجيه وتقديم النصح، وتحقيق الإفادة؛ فالقرآن الكريم مليء بالآيات المرتبطة بالأحداث، والتي كان لها دور كبير في تربية الصف المسلم الأول من جيل الصحابة رضوان الله عليهم وحتى يومنا، وكذلك تحفل السنة المطهرة بالعديد من الأحداث التي جعل منها النبي ﷺ مجالاً للتربية (العجمي، ١٤٢٧هـ، ١٤٩-١٥٠، بتصرف)؛ ومن النماذج التي تُبيِّن كيف كانت التربية بالأحداث في القرآن والسنة على سبيل المثال(*):

❖ **حادثة بدر:** وحولها نزلت سورة الأنفال؛ حيث لفت الله تعالى فيها – بداية – أنظـار المسلمين إلى بعض التقصير الأخلاقي الذي صدر عنهم لكي يسعوا في تزكية أنفسهم

(*) راجع: موقع نـصرة سـيدنا محمـد رسـول الله http://www.rasoulallah.net ؛ وأمحـزون، http://www.almoslim.com؛ والسـدحان، http://khutabaa.com؛ وباجـابر، http://www.propheteducation.com

عن ذلك؛ كالخلاف الذي حصل بينهم حول توزيع أنفال بدر، ثم ثنّى سبحانه بما كان في هذا الفتح من تأييد الله تعالى وعونه ونصره بالغيب للمسلمين لئلا يغتروا بشجاعتهم وبسالتهم؛ فتثور نفوسهم الغطرسة والكبرياء، بل ليتوكلوا على الله، ويطيعوه ويطيعوا رسوله ﷺ، ثم بيّن لهم الأهداف النبيلة التي خاض الرسول ﷺ لأجلها هذه المعركة، ونبهم على الأخلاق التي تتسبب في الفتوح في المعارك، ثم خاطب المشركين والمنافقين، واليهود وأسارى المعركة، ووعظهم موعظة بليغة تهديهم إلى الاستسلام للحق، والتقيد به، ثم خاطب المسلمين حول موضوع الغنائم، وقنن لهم مبادئ وأسس هذه المسألة، ثم بيّن وشرع لهم من قوانين الحرب والسلم ما كانت الحاجة تمس إليه بعد دخول الدعوة الإسلامية في هذه المرحلة؛ حتى تمتاز حروب المسلمين عن حروب أهل الجاهلية، ويتفوق المسلمون في الأخلاق والقيم، ويتأكد للدنيا أن الإسلام دين يثقف أهله عمليًا على الأسس والمبادئ التي يدعو إليها.

- **حادثة أحد:** ألقى القرآن الضوء على جميع المراحل المهمة في هذه المعركة، وصرح بالأسباب التي أدت إلى الخسارة، كما تحدث عن موقف المنافقين؛ ففضحهم وأبدى ما كان في باطنهم من العداوة لله ولرسوله، وأزال الشبهات والوساوس التي كانت تختلج في قلوب ضعفاء المسلمين، والتي كان يثيرها هؤلاء المنافقون وإخوانهم اليهود، كما أشار إلى الحكم والغايات المحمودة التي تمخضت عنها هذه المعركة. وقد نزلت حول موضوع المعركة ستون آية من سورة آل عمران، تبتدئ بذكر أول مرحلة من مراحل المعركة: ﴿وَإِذْ غَدَوْتَ مِنْ أَهْلِكَ تُبَوِّئُ الْمُؤْمِنِينَ مَقَاعِدَ لِلْقِتَالِ﴾ (آل عمران: ١٢١)، وتترك في نهايتها تعليقاً جامعاً على نتائج هذه المعركة وحكمتها، قال تعالى: ﴿ مَّا كَانَ اللَّهُ لِيَذَرَ الْمُؤْمِنِينَ عَلَى مَآ أَنتُمْ عَلَيْهِ حَتَّىٰ يَمِيزَ الْخَبِيثَ مِنَ الطَّيِّبِ وَمَا كَانَ

اللَّهُ لِيُطْلِعَكُمْ عَلَى الْغَيْبِ وَلَكِنَّ اللَّهَ يَجْتَبِي مِن رُّسُلِهِ مَن يَشَاءُ فَآمِنُواْ بِاللَّهِ وَرُسُلِهِ وَإِن تُؤْمِنُواْ وَتَتَّقُواْ فَلَكُمْ أَجْرٌ عَظِيمٌ﴾(آل عمران: ١٧٩). وقد كان في حادثة أحد فوائد وحكم ربانية عظيمة؛ منها تعريف المسلمين بسوء عاقبة المعصية، وشؤم ارتكاب النهي، لما وقع من ترك الرماة موقفهم الذي أمرهم الرسول ﷺ ألا يبرحوا منه، ومنها أن عادة الرسل أن تُبتلى وتكون لها العاقبة، والحكمة في ذلك أنهم لو انتصروا دائماً لدخل في المؤمنين من ليس منهم، ولم يتميز الصادق من غيره، ولو انكسروا دائماً لم يحصل المقصود من البعثة؛ فاقتضت الحكمة الجمع بين الأمرين لتمييز الصادق من الكاذب؛ وذلك أن نفاق المنافقين كان مخفياً عن المسلمين، فلما جرت هذه المعركة، وأظهر أهل النفاق ما أظهروه من الفعل والقول، عرف المسلمون أن لهم عدواً في دورهم، فاستعدوا لهم، ومنها أن في تأخير النصر في بعض المواطن كسراً لشماخة النفس، فلما ابتلى المؤمنون صبروا، ومنها أن الله هيأ لعباده المؤمنين منازل في دار كرامته لاتبلغها أعمالهم، فقيض لهم أسباب الابتلاء والمحن ليصلوا إليها، ومنها أن الشهادة من أعلى مراتب الأولياء فساقها إليهم، ومنها أنه أراد إهلاك أعدائه فقيض لهم الأسباب التي يستوجبون بها ذلك من كفرهم، وبغيهم في أذى أوليائه؛ فمحص بذلك ذنوب المؤمنين، ومحق الكافرين.

- **حادثة حنين:** التي أصاب بعض المسلمين فيها العجب بكثرتهم وبقوتهم؛ فجاء الدرس عنيفًا جداً؛ يهدف إلى عدم الاغترار، ونسيان التوكل على الله سبحانه؛ يقول تعالى: ﴿ وَيَوْمَ حُنَيْنٍ إِذْ أَعْجَبَتْكُمْ كَثْرَتُكُمْ فَلَمْ تُغْنِ عَنكُمْ شَيْئًا وَضَاقَتْ عَلَيْكُمُ الأَرْضُ بِمَا رَحُبَتْ ثُمَّ وَلَّيْتُم مُّدْبِرِينَ ۝ ثُمَّ أَنزَلَ اللَّهُ سَكِينَتَهُ عَلَىٰ رَسُولِهِ وَعَلَى الْمُؤْمِنِينَ وَأَنزَلَ جُنُودًا لَّمْ تَرَوْهَا وَعَذَّبَ الَّذِينَ كَفَرُوا ۚ وَذَٰلِكَ جَزَاءُ الْكَافِرِينَ ۝ ثُمَّ يَتُوبُ اللَّهُ مِن بَعْدِ ذَٰلِكَ عَلَىٰ

مَنْ يَشَاءُ ۗ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾(التوبة:٢٥-٢٧)؛ ففي ذلك اليوم حذرهم النبي ﷺ من الاعتداد بالكثرة، ورغم التذكير إلا أنهم لم يستوعبوا إلا بصورة عملية عندما ذاقوا مرارة الهزيمة، وأراد الله عز وجل أن يستثمر هذا الموقف أفضل استثمار، ويربي المسلمين من خلال هذا الحدث تربية عملية عميقة التأثير، حتى وإن كانت هذه التربية على حساب أرواحهم وأموالهم، وحتى وإن كانت تصيب بالأذى شخص النبي ﷺ؛ لكي لا يتكرر الخطأ مرة ثانية؛ فأراد الله عز وجل أن يربيهم على أن الكثرة أو القلة ليست هي مقياس النصر عنده؛ فكما كانوا قلة في مكة، وكانوا لا يملكون من الدنيا شيئاً، وكان أعداؤهم يملكون من الدنيا كل شيء؛ ومع ذلك كان القرآن يربيهم بتلك المواقف التي تكللت بالانتصار؛ وهنا أيضاً في حال الكثرة والقوة ينبغي ألا يركنوا إلى هذه المعاني المادية، ولا يليق بهم أن يربطوا النصر بها؛ فهذا موقف للتربية على نفس المعنى السابق؛ فكما أنهم انتصروا يوم أن كانوا قلة بإذن الله، كذلك هنا لن ينتصروا مع الكثرة إلا بإذن الله، وهذا المعنى الإيماني العميق مع أن القرآن يطرقه كثيراً بصورة تذكيرية نظرية ذهنية؛ إلا أنه هنا يثبته عملياً وواقعياً، وبصورة ترتسم في حس المسلمين الذين نالهم الألم، وفي حس الأجيال التي تليهم، وتبقى العبرة فيه شاخصة يستهل منها المسلمون رصيداً إيمانياً. إن القرآن الكريم لو ترك مثل هذا الموقف يمر كما تصوره بعض المسلمين لساهم في هدم أكبر ركن في عقيدة المسلمين، ركن التوكل على الله، وإفراده بالتصرف والحكم، وعدم إشراك غيره معه.

- **حادثة تبوك**: كانت أعظم ابتلاء؛ وذلك بسبب إعلان الجهاد في وقت الحر الشديد، ووقت ضائقة مالية؛ فكانت اختباراً شديداً من الله تعالى امتاز به المؤمنون عن غيرهم؛ حيث يقول تعالى: ﴿مَاكَانَ اللَّهُ لِيَذَرَ الْمُؤْمِنِينَ عَلَى مَا أَنتُمْ عَلَيْهِ حَتَّى يَمِيزَ

الْخَبِيثَ مِنَ الطَّيِّبِ﴾(آل عمران:١٧٩)؛ فقد خرج لهذه الغزوة كل من كان مؤمناً صادقاً، ولم يتخلف إلا من حبسهم العذر، أو الذين كذبوا اللّه ورسوله من المنافقين الذين قعدوا بعد أن استأذنوا للقعود كذباً، أو قعدوا ولم يستأذنوا رأساً، وكان هناك ثلاثة نفر من المؤمنين الصادقين تخلفوا من غير مبرر، وهم الذين أبلاهم اللّه، ثم تاب عليهم. وكان لهذه الغزوة أعظم أثر في بسط نفوذ المسلمين وتقويته، وقد نزلت آيات كثيرة من سورة التوبة حول موضوع الغزوة، نزل بعضها قبل الخروج، وبعضها بعد الخروج، وبعض آخر منها بعد الرجوع إلى المدينة، وقد اشتملت على ذكر ظروف الغزوة، وفضح المنافقين، وفضل المجاهدين والمخلصين، وقبول التوبة من المؤمنين الصادقين؛ الخارجين منهم فى الغزوة والمتخلفين... إلى غير ذلك من الأمور.

❖ **حادثة الظهار:** عن خويلة بنت مالك رضى الله عنها قالت:" فىَّ وفى أوس بن الصامت نزل صدر سورة المجادلة، قالت: وكان شيخاً كبيراً قد ساء خلقه، فراجعته فى شيء فضجر فقال: أنت علىَّ كظهر أمى، ثم خرج فجلس فى نادى قومه ساعة، ثم دخل علىَّ فإذا هو يريدنى عن نفسى، فقلت: كلا والذى نفس خويلة بيده لا تخلص منى إلى شيء وقد قلت ما قلت حتى يحكم الله ورسوله فينا حكمه، ثم خرجت فجئت رسول الله ﷺ فذكرت له ذلك فنزل: ﴿ قد سمع الله قول التى تجادلك فى زوجها﴾ إلى قوله ﴿وللكافرين عذاب أليم﴾ (الراوى: خويلة بنت مالك بن ثعلبة، المحدث: ابن حجر العسقلانى، خلاصة الدرجة: حسن)؛ فالقرآن الكريم بهذه الآيات الكريمات يُؤكد بأن الله تعالى يسمع ويرى، وينزل العلاج، ويبين أن التوجه لا يكون لأحد إنما يكون لله تعالى وحده، وأن الشكوى يجب أن ترفع من العبد مباشرة إلى ربه لا وسيط بينهما، ومن خلال هذا الحدث يغرس القرآن الكريم هذا المعنى التربوى العميق الذى يرتبط بالوحدانية والعبودية لله عز وجل (النشمى، ١٤١٦هـ،١١-١٢).

❖ **حادثة الإفك**: التي تعد درساً بليغاً شمل أطهر بيت؛ حيث مسّت النبي ﷺ، وكلّفته الآلام النفسية العميقة، ومسّت أبا بكر صديق النبي ﷺ، ومسّت عائشة رضوان الله عليها أحب نسائه إليه، ومسّت صحابياً جليلاً من المجاهدين هو صفوان بن المعطل رضى الله عنه، ومسّت المجتمع الإسلامى فى المدينة شهراً كاملاً؛ هى حديث الناس فى بيوتهم ومنتدياتهم؛ يقول الله تبارك وتعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ جَاءُوا بِالإِفْكِ عُصْبَةٌ مِنْكُمْ ۚ لا تَحْسَبُوهُ شَرًّا لَكُمْ ۖ بَلْ هُوَ خَيْرٌ لَكُمْ ۚ لِكُلِّ امْرِئٍ مِنْهُمْ مَا اكْتَسَبَ مِنَ الإِثْمِ ۚ وَالَّذِي تَوَلَّىٰ كِبْرَهُ مِنْهُمْ لَهُ عَذَابٌ عَظِيمٌ ۞ لَوْلا إِذْ سَمِعْتُمُوهُ ظَنَّ الْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بِأَنْفُسِهِمْ خَيْرًا وَقَالُوا هَٰذَا إِفْكٌ مُبِينٌ ۞ لَوْلا جَاءُوا عَلَيْهِ بِأَرْبَعَةِ شُهَدَاءَ ۚ فَإِذْ لَمْ يَأْتُوا بِالشُّهَدَاءِ فَأُولَٰئِكَ عِنْدَ اللَّهِ هُمُ الْكَاذِبُونَ ۞ وَلَوْلا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ فِي الدُّنْيَا وَالآخِرَةِ لَمَسَّكُمْ فِي مَاأَفَضْتُمْ فِيهِ عَذَابٌ عَظِيمٌ ۞ إِذْ تَلَقَّوْنَهُ بِأَلْسِنَتِكُمْ وَتَقُولُونَ بِأَفْوَاهِكُمْ مَالَيْسَ لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ وَتَحْسَبُونَهُ هَيِّنًا وَهُوَ عِنْدَ اللَّهِ عَظِيمٌ ۞ وَلَوْلا إِذْ سَمِعْتُمُوهُ قُلْتُمْ مَا يَكُونُ لَنَا أَنْ نَتَكَلَّمَ بِهَٰذَا سُبْحَانَكَ هَٰذَا بُهْتَانٌ عَظِيمٌ ۞ يَعِظُكُمُ اللَّهُ أَنْ تَعُودُوا لِمِثْلِهِ أَبَدًا إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ ۞ وَيُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الآيَاتِ ۚ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ۞ إِنَّ الَّذِينَ يُحِبُّونَ أَنْ تَشِيعَ الْفَاحِشَةُ فِي الَّذِينَ آمَنُوا لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ فِي الدُّنْيَا وَالآخِرَةِ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لا تَعْلَمُونَ ۞ وَلَوْلا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ وَأَنَّ اللَّهَ رَءُوفٌ رَحِيمٌ﴾(النور:١١–٢٠)، هذه الآيات الكريمات تُبيِّن بوضوح عظم هذا الحادث، وبلاغة أثره، وقد استثمره القرآن الكريم بما يتناسب وهذا الأثر؛ لتصحيح الأفكار، وزرع التصورات، وليبين أن هذا الحادث عاقبته خير للمؤمنين؛ حيث كشف عن المنافقين والكائدين للإسلام، ورسم للجماعة المسلمة عن طريق المعايشة الحية منهج الحلول لمثل هذه الحوادث التى قد تتكرر على الجماعات الإسلامية على مر الأزمان، وهو فى ذات الوقت احتسب الأجر لكل من عانى من جراء هذا الحادث، وأما الذين ساهموا فيه فلكل من الوزر

بقدر ما خاض، والذي تزعّمه له القسط الوافى من العذاب، كما بين القــرآن أن هــذه الفرية الضخمة ما كان ينبغى أن تمر هكذا، وأن تشيع دون بيّنة أو دليــل؛ ذلــك أن خطوة عرض الأمر على القلب، وخطوة التثبت بالبينة والدليل قد غفل عنها المؤمنون فى حادثة الإفك، كذلك من الدروس والعبر الدقيقة التى استخرجها القرآن الكريم مـــا بيّنه من أن قيم المجتمع المسلم يجب ألا تغيب عن ســـاحة المــؤمنين؛ فــلا يتركــوا للإشاعات مجالاً بينهم، ولا يتركوا الألسنة تتناقل الأقوال بلا تروٍّ ولا دليل، ثم يبــين للمؤمنين ثمرة هذا الحادث ﴿يَعِظُكُمُ اللَّهُ أَنْ تَعُودُوا لِمِثْلِــهِ أَبَــدًا إِنْ كُنْــتُمْ مُــؤْمِنِينَ﴾ فاستحقاق الإيمان يقتضي نبذ كل هذه الأحاسيس والظنون بالمؤمنين، ومادام قد بــيَّن سبحانه هذا البيان فلا يحق للجماعة المؤمنة أن تعود لمثله فى مسيرتها كلها؛ فالقضية يجب أن لاتتكرر مادام على الأرض مؤمنون بالله ورسوله (النــشمى، ١٤١٦هـــ، ١٢-١٧).

- ومن الأحداث التى جعل منها النبى ﷺ مناسبة تربوية لتصحيح المفاهيم؛ **حادثة وفــاة ابنه إبراهيم**؛ حيث اتفق أن كُسِفت الشمس فى يوم وفاتــه، وكــان مــن اعتقــادات الجاهلية أن الشمس أو القمر ينكسفان لموت عظيم من العظماء أو ولادة عظيم، فقال البعض: إنها كسفت لموت إبراهيم؛ فاستثمر رســول الله ﷺ هــذا الحــدث الجــارى ليُصحح المفاهيم، ويواجه الخرافة، ويقرر الحقيقة العلمية النافعة؛ فقال فى وضوح: " إن الشمس والقمر لا يخسفان لموت أحد ولا لحياته، ولكنهما آيتان من آيات الله، فــإذا رأيتموهما فصلوا" (الراوى: عبد الله بن عمر، المحدث: البخارى، خلاصة الدرجــة: صحيح) فقد تعامل النبى ﷺ مع هذا التغيّر الكونى، وجعل ذلك التعامل نصب أعــين أصحابه كلما شاهدوا ذلك التغير؛ حيث بيّن أن ذلك التغير بتقدير الله عزّ وجــلّ، وأن

الشمس والقمر لا يملكان لأنفسهما نفعاً ولا ضراً، بل هما خلق من خلـق الله تحـت مشيئته وإرادته، كما أبطل ﷺ معتقد أهل الجاهلية، وشحذ همة أصحابه عند حـدوث ذلك التغير إلى المضاعفة من فعل الخيرات؛ لأنه علامة على تخويـف الله لعبـاده، ليزدادوا رهبة من الشر، ورغبة في الخير، ولينظروا لذلك بعـين البـصر لا بعـين البصيرة لتصلح كثير من أحوالهم.

- ومن الأحداث – كذلك – التي جعل منها النبي ﷺ مناسبة تربوية لتـصحيح المفـاهيم حادثة المرأة المخزومية التي سرقت؛ حيث ورد:" أن قريشاً أهمتهم المرأة المخزومية التي سرقت، فقالوا: من يكلم رسول الله ﷺ، ومن يجترئ عليه إلا أسامة، حب رسول الله ﷺ، فكلم رسول الله ﷺ، فقال: أتشفع في حد من حدود الله، ثم قام فخطب، قال: يا أيها الناس إنما ضل من كان قبلكم أنهم كانوا إذا سرق الشريف تركـوه، وإذا سـرق فيهم الضعيف أقاموا عليه الحد، وايم الله لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطع محمـد يدها" (الراوي: عائشة، المحدث: البخاري، خلاصة الدرجة: صحيح)؛ فهنـا وجـدها رسول الله ﷺ فرصة لتقديم تربية نبوية لتعليم الناس درس مبدئي يثبت معنى المساواة في العقوبات كما هي ثابتة في كل التكاليف، ويزيل أوهام الفوارق الطبقية بين النـاس أشراف وعامة، ويعلن في قوة أن شرع الله هو الأساس والمنطلـق، وهكـذا تكـون التربية بالحدث ومن خلال الحدث.
- ومن الأحداث كذلك حديث أنس رضي الله عنه قال:" كنا مع النبي ﷺ في السفر، فمنا الصائم، ومنا المفطر، قال: فنزلنا منزلاً في يوم حار، أكثرنا ظلاً صـاحب الكـساء، ومنا من يتقي الشمس بيده، قال: فسقط الصوام، وقام المفطـرون فـضربوا الأبنيـة، وسقوا الركاب، فقال رسول الله ﷺ: ذهب المفطرون اليوم بالأجر" (الراوي: أنس بـن

مالك، المحدث: مسلم، خلاصة الدرجة: صحيح)؛ فهذا الحديث يُجسّد حال الصحابة رضوان الله عليهم في السفر؛ فكانوا على قسمين منهم الصائم، ومنهم المفطر، والصائمون أنهكهم التعب، إضافة لحرارة الجو فكانوا لا يستطيعون العمل والحركة، أما المفطرون فقاموا بالأعمال بكل نشاط واجتهاد، وفي هذا الموقف يُبين ﷺ أي الفريقين أجره أفضل الصائم أم العامل؟ فقال: "ذَهَبَ الْمُفْطِرُونَ الْيَوْمَ بِالأَجْرِ"، بهذا الأسلوب درّب محمد ﷺ أصحابه ليكونوا على قلب رجل واحد، يساعد القوي الضعيف، ويدرك الفرد بأن عمله من أجل الجماعة أفضل من العمل الشخصي ولو في عبادة، وهذا له هدف عميق؛ هو الحث على قضاء حوائج الناس، ومساندتهم في حاجتهم، ولا يتم هذا العمل إلا من خلال الإحساس بأحوال الآخرين. وهذه التوجيهات لو تلقاها أصحابها وهم جالسون في بيوتهم لن يدركوا أهميتها، ولم يشعروا بفائدتها؛ لذلك كان وقعها أكبر من خلال الحدث ذاته.

- حديث عمر بن أبي سلمة رضي الله عنهما قال: "كنت غلاماً في حجر رسول الله ﷺ، وكانت يدي تطيش في الصحفة، فقال لي رسول الله ﷺ: يا غلام سم الله، وكل بيمينك، وكل مما يليك، فما زالت تلك طعمتي بعد" (الراوي: عمر بن أبي سلمة، المحدث: البخاري، خلاصة الدرجة: صحيح)؛ فتعلم الغلام أدب الطعام من هذا التوجيه، ولازال المسلمون في مشارق الأرض ومغاربها يتعلمون آداب الطعام، ويعلمونها لأبنائهم من خلال هذا الحدث، وهذا الحديث.

- حديث عبد الله بن عامر رضي الله عنه قال: "دعتني أمي يوماً ورسول الله ﷺ قاعد في بيتنا فقالت: ها تعال أعطيك، فقال لها رسول الله ﷺ وما أردت أن تعطيه؟ قالت: أعطيه تمراً، فقال لها رسول الله ﷺ: أما إنك لو لم تعطه شيئاً كتبت عليك كذبة"

(الراوي: عبد الله بن عامر، المحدث: الألباني، خلاصة الدرجة: حسن)؛ فهذا موقف لنبي الله ﷺ يُعلِّم فيه الأم صدق التعامل مع الابن، وكذلك لازال جميع مربي المسلمين يعلمون الصدق، ويدعون إليه من خلال هذه الحادثة.

اهمية التربية بالاحداث وخصائصها (*):

من خصائص أسلوب التربية بالأحداث والتي تؤكد أصالته الإسلامية ومعاصرته وأهميته:

١. من المعروف أنه تمرُّ على القلب لحظات يكون فيها أكثر تقبُّلاً للوعظ عن غيرها؛ فيكون من المناسب التوجيه في بعض الأحداث فتصل الموعظة والنصيحة من أقرب طريق.

٢. أسلوب التربية بالأحداث يتميز بقوة تأثيره، وشدة سيطرته على النفس والفكر؛ لأنه يثير الانتباه حول ظاهرة ما عن طريق الحس (السمع والبصر) إن كانت هذه الظاهرة خارجية، أو عن طريق التأمل إن كانت هذه الظاهرة داخلية (بكر، ١٩٨٣م، ٣٣٨)؛ فهو يأتي في أعقاب حدث قد يهز النفس فتكون أكثر قابلية للتأثر، ويكون التوجيه أفعل وأعمق، وأطول أمداً من التوجيهات العابرة؛ فالأحداث في الغالب تُثير حالة في النفس من الداخل، تُحقّق التهيؤ الذهني لتقبل المعلومات والتوجيهات (قطب، ١٤٠٩هـ، ج٢، ١٥١).

(*) راجع: (أمحزون، http://www.almoslim.com؛ الدرويش، http://www.aldoah.com، عبدالمنعم، http://www.daawa.ma/def.asp).

٣. التربية بالأحداث تربية عملية؛ تقوم في واقع الحياة الملموس، ومعطياته التطبيقية، وليست مجرد محاضرات أو دروس نظرية، وهي تحتاج إلى نشاط، وأمل، ويقظة، وزمن أسوة بالمنهج التربوى المنبثق عنه؛ قال تعالى: ﴿وَقُرْآنًا فَرَقْنَاهُ لِتَقْرَأَهُ عَلَى النَّاسِ عَلَى مُكْثٍ وَنَزَّلْنَاهُ تَنْزِيلاً﴾ (الإسراء: ١٠٦)؛ أى أنزله الله تعالى على مَهَل، شيئاً فشيئاً على مدار ثلاث وعشرين سنة، متجاوباً مع الأحداث والظروف؛ حيث كان يسوق مع كل هزيمة عبرة، ومع كل نصر درساً، ولكل موقف تحليلاً؛ ليكون منهجاً عملياً يتحقق جزءاً فجزءاً في مرحلةِ الإعداد، لافقهاً نظرياً، ولافكرة تجريدية تُعرض للقراءة والاستمتاع الذهنى، وتلك هى الحكمة من نزوله مفرقاً، لاكتاباً كاملاً منذ اللحظة الأولى.

٤. التربية بالأحداث تفتح الحوار بين المربى والمتربى؛ مما يؤدى إلى تنامى الأفكار.

٥. التربية بالأحداث تتيح الفرصة لإثارة الأسئلة، والإجابة عليها؛ وهو مايسمى بالأسلوب العلمى لحل المشكلات.

٦. التربية بالأحداث تحقق الأهداف السلوكية الثلاثة للتعليم: (المعرفى – الوجدانى – النفس الحركى).

٧. التربية بالأحداث تُحوّل المفاهيم من شعور فردى ساكن إلى حركة.

٨. فى التربية بالأحداث دروس فى العقيدة والتربية، واستفادة من التجارب السابقة والآنية؛ حيث إنها خبرات عملية تدور بين موقفين؛ أحدهما إيجابى يُؤتسى به، ويشد العزائم، ويبث روح الثبات، والآخر سلبى يُبتعد عنه.

٩. التربية بالأحداث تساعد على كشف جوانب فى الشخصية لاتكتشف فى الأوضاع العادية.

١٠. من خلال التربية بالأحداث يمكن أن يتعلّم الناس منهجية التعامل مع عدد من القضايا، وذلك إذا وُظِّفت الأحداث بطريقة صحيحة.

أهداف أسلوب التربية بالأحداث(*):

فى كل يوم تتجدد الأحداث، وعلى المربى الحكيم أن يستفيد منها فى التوجيه والنصح مهتدياً فى ذلك بمنهج الإسلام. ومن خلال ما سبق قامت الباحثة بتحليل أسلوب الأحداث، ووصفه موضحة أصالته وخصائصه، وأهميته وملامحه، وفيما يلى ستحاول إثبات معاصرته بتوضيح أهدافه، ثم ربطه بتطبيقات تربوية يمكن ممارستها فعلياً فى أرض الواقع؛ ومن أهداف هذا الأسلوب التربوى على سبيل المثال:

١. بناء الإنسان العابد الصالح الذى يحس دائماً بصحبة الله ويخشاه، والذى يفى بشرط الاستخلاف فى الأرض وعمارتها.

٢. مساعدة الإنسان على تطهير نفسه وتزكيتها من الرذائل والنيات السيئة، وتحليتها بالفضائل ومكارم الأخلاق ظاهراً وباطناً، وبالقيم الأخلاقية الإسلامية المتعددة.

٣. تثقيف العقل للوصول به إلى الإيمان بالله تعالى وتقواه، وتنمية الميول الإيجابية نحوطلب العلم، وتكوين العقلية المؤمنة الحكيمة التى ترى أدلة وجود الله، وتبحث عن

(*) راجع: الحمد، ١٤٢٣هـ، ٣٥؛ ويالجن، ١٤٠٩هـ، ٧١-٧٩؛ والخطيب وآخرون، ١٤٢٤هـ، ٦٢-٩٤؛ وأبو العينين، ١٤٢٦هـ، ٢٤٧؛ وعفانة، ١٤٢٦هـ، ٢٨١؛ وبكر، ١٩٨٣م، ٣٣٨؛ وعبد المنعم، http://www.daawa.ma/def.asp، الجميع بتصرف.

حكمته في كل شيء، كما يهدف إلى تدريب العقل على حل المشكلات، وعلى عدم الوقوف عند حد العلم النظري، وإنما مجاوزته للعلم التطبيقي، مع تنمية روح الابتكار والإبداع والإتقان.

٤. تنمية العلاقات الاجتماعية المترابطة الخالية من الصراعات بين الأفراد، والتي تؤدى إلى بناء المجتمع الإسلامي القوى البنيان، مع تعريف الفرد بحقوقه وواجباته، وإقناعه بأن البشر سواسية لا فضل لعربي على عجمي إلا بالتقوى، ومن ثم تنمية ولائه للجماعة المسلمة، والتضحية من أجلها، وإيثار مصلحتها لديه، والدعوة إلى التعاون، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر لبناء الأمة المؤمنة القادرة على بناء حضارة إنسانية إسلامية، وتحقيق الكرامة الإنسانية التي يستقيها الإنسان من طبيعته، ويغذيها من عقيدته، ويستوجبها بعمله.

٥. تكوين البصيرة لدى الفرد بمبادىء الصحة العامة، والوقاية من أسباب المرض، وتكوين الإحساس والشعورلديه بالجمال والإبداع والزينة الموجودة في مخلوقات الله تعالى؛ حتى يشكر الله تعالى، ويقدّر عظيم صنعه.

التطبيقات التربوية لأسلوب التربية بالأحداث:

حتى يكون أسلوب التربية بالأحداث ناجحاً وفعالاً، وحتى يؤتي ثماره لابد أن تتوفر فيه بعض الملامح، وتكون له بعض التطبيقات؛ من أهمها:

١. التواصل مع المتربين: فعلى المربي أن يُعوِّد نفسه الحركةَ؛ فيحتكُّ بالناس، ويزورهم، ويقصد أماكن تجمعاتهم، حتى إذا ماجلسوا معه، ووجدوا معه ألفة؛ فإنه إذا ما أُشكل على أحدهم أمرٌ كان هو أول مستشار، وهنا تُتاح له الفرصة للتربية العميقة، وحينها ينصح والقلوب مفتوحة (عبد المنعم، http://www.daawa.ma/def.asp).

٢. مراعاة نفسية المتربين: بحيث لايقع تصادم بين كلام المربى وبين مافى قلوبهم فيسأمون موعظته ونصيحته؛ ذلك أن لكل مقامٍ مقالاً، وليس كل ما يعلم يُقال، وليس كل مايقال يقال فى كل حال.

٣. معرفة مشكلات المجتمع، وملاحظة الحدث: فالمربى الناجح ينبغى له أن يكون مستوعباً لمشكلات مجتمعه، ومافيه من أحداث ومستجدات؛ حتى يعيش واقع الناس وفكرهم بهذه الإحاطة ، ويكون مُهيَّئاً في ذهنه للحلول المناسبة؛ فيجعل المناسبات والأحداث المتعددة فرصة لأن يتحدث وينصح، وينبغى عليه أن يلاحظ بأن الكلمات تتغاير بتغاير المناسبة، وأنه إذا لم يراعِ المناسبة فلن يكون لكلامه أدنى تأثير؛ لأن التوجيه ينبغى أن يكون مناسباً للحدث ذاته حتى لايُشعر بالبعد الذى يفقد التوجيه وزنه في الحس، ولكن عليه أن يحذر النمطية؛ فليس معنى مراعاة المناسبة ألا يُقدِّم شيئاً جديداً، وإنما المعنى أن يتعايش مع الناس فى مناسباتهم، ويتحدث معهم حول ماهو متعلق بهذه المناسبة التى يعيشون فيها.

٤. أن يحذر المربى المناسبات والأحداث غير المشروعة: فليس المقصود بالتواصل مع الناس أن ينخرط معهم. ويجاريهم فى المناسبات غير المشروعة، ولكن ينصحهم ويرشدهم دون الانخراط معهم.

٥. ليس المراد بمعرفة المشكلات أن يُعلِّق المربى على كل صغيرةٍ وكبيرة، ولكن لابد له أن يتغافل عن بعضِ المشكلات، ويُلمِّح مجرد تلميح لبعضها، ويقف وقفةً صارمةً مع مشكلاتٍ أخرى، وتُقدَّر كل مشكلة بقدرها؛ الأمر الذى يمنع قلوب الناس من السآمة، وهذا هو منهج النبى ﷺ في التربية؛ فالحادث الواحد قد يكون فيه فرص وجوانب وفوائد متعددة ومتنوعة للتوجيه، ولكن قد لا يكون من المناسب – أحياناً – استعراض جميع جوانب العبرة فى الحادث، بل يُكتفى بأخذ أنفع وألصق شىء بالحال.

٦. اهتمام المربى بواقع المسلمين: فالعالم الإسلامى – اليوم – يموج بأحداث ساخنة ومضطربة ومتعددة، والعقل المسلم يعانى من بعض تحليلات الإعلام المضلل؛ ولذا فإنَّ الناس ينتظرون سماع الكلمة الصادقة من المربى الصدوق.

٧. المربى لا يستطيع أن يفتعل الأحداث؛ فهى تجرى بقدر الله تعالى، ولكن منهج التربية الإسلامية يقتضى منه أن ينتهز الفرص المناسبة ليلقى دروسه التربوية فى الأحداث التى تقع، والتى يرى أنها صالحة لتوجيه تربوى معين؛ سواء كان الانفعال بالحدث قائماً فى النفس بالفعل، أو كان عليه أن يثيره بتعليقاته عليه؛ فقد يقع الحدث ولاتنفعل معه النفس لعدم إدراكها لأهميته، ولاستهانتها بما وقع، والمربى بخبرته يراه عظيماً وخطيراً، وفى حاجة إلى توجيه شديد؛ عندئذ يُبيّن جسامة الأمر قبل التوجيه، ويُوضّح بأن الاستهانة خطأ ينبغى الكف عنه؛ فالمربى البارع الناجح حقاً هو الذى يستثمر الفرصة المناسبة لتحقيق ما يريد الوصول إليه فى أى مكان، وفى أى وقت، ولايترك أحداث الحياة تمر أمامه دون أن يستفيد منها، ويُفيد غيره مما فيها من عبر ومواعظ ودروس؛ فيقدمها للمتربين في حينها لتنطبع فى النفس وتبقى، وغالباً مايجيء التوجيه بعد مخالفة تقع؛ فعندئذ يكون التوجيه أفعل، أما الأحداث اليومية العادية فليست هى المقصودة بالتربية بالأحداث (الخطيب وآخرون، ١٤١٥هـ، ١٢٣؛ قطب، ١٤٠٩هـ، ج٢ ، ١٥٣-١٥٤، بتصرف)، يقول (قطب): المجال دائماً مفتوح أمام كل مرب له عين مفتوحة، وقلب واع؛ فهو يستطيع أن يدرك اللحظة المناسبة للتوجيه؛ اللحظة التي تبلغ فيها حرارة الانفعال درجه الانصهار، عندئذ يعقد العقود الوثيقة التى لاتنحل، ويطبع الطابع الذى لا يزول (١٤٠٩هـ، ج٢، ٢١٥).

٨. أن يتيقن المربى من أنه ليس المقصود من منهج التربية بالأحداث مجرّد متعة ثقافية كونه يقوم على المواقف والمناسبات والأحداث، ولكن الذى ينبغى عليه ألا يقف عند

ظاهر الموقف بل يغوص في باطنه ليخرج بالدروس العملية من هذه المناسبة، وتلك الواقعة.

٩. الأحداث والمواقف التي تمر وتحتاج إلى من يستثمرها في التربية والتوجيه بذكاء كثيرة، وبقدر ماتكون المشاركة النفسية والفكرية والبدنية من قبل المربي أو الموجه للمتلقين، وبقدر تجدده في أسلوب العرض لإيصال الفكرة إلى القلوب والعقول، بقدر مايكون التصاقهم به على اختلاف مستوياتهم الفكرية والاجتماعية، وتقبلهم لمايقوله، والتزامهم به؛ لذا كان من المناسب أن يقف المربي على كيفية تفكير وطبيعة المتلقي، ويعرف كيف يجعله يستجيب لما يُعرض عليه؛ علماً بأنه قد تأتي على الفرد أوقات أزمات من مرض، أو قلق، أو ضعف، أو ضيق، أو شدائد ينفتح فيها قلبه للخير، وتتقبل نفسه أثناءها الموعظة، وهذه من الفرص التي ينبغي على المربي اغتنامها، واقتناصها للتربية.

١٠. يستحسن إشراك المتربي في التفاعل مع الأحداث؛ بمطالبته بعمل ملخص للحادثة، ومردودها على نفسه؛ إما كتابياً أو شفهياً، ومن ثم إعطائه النصائح والإرشادات، والتوجيه والتحذير أوالعتاب، والمعاني والقيم حول ذلك، مع تزويده بأدوات التعامل الصحيح مع الواقع، وحثه على الاستفادة بانتهاج المحاسن، وترك المساوئ في سلوكه وتفكيره، واستثمار المواقف الحية الواقعية في تعويده على ترك المألوف الخاطئ، وترك الدعة، واستثمار الأحداث الجارية في ضبط النفس، وتربيتها على الحلم والأناة، والسماحة واليسر، والصبر والتقوى للتغلب على الصعاب، وتعويده التحكم في الأعصاب والإرادة حتى مع كثرة الحوادث والمصائب، وإعداده لتحمل الأعباء.

١١. على المربين عندما يطبقون منهج الإسلام فى التربية بالأحداث أن يستثمروا المواقف الحياتية الجارية؛ المشاهدة والمسموعة في التربية والتوجيه نحو الدروس والعبر التى ينبغى أن يُستفاد من خلال المرور بها؛ مع ضرورة إدراكهم بأن مجرد التعليق على الأحداث، أو إصدار أحكام عليها ليس هو المهمة التربوية الصحيحة؛ بل عليهم أن يضربوا المثل الحى فى ردة فعلهم هم أنفسهم، وكيفية تصرفاتهم، وتجاوبهم، وتفاعلهم مع وتجاه بعض الأحداث حتى يكونوا قدوة حسنة؛ يربطوا العلم والقول بالعمل والتنفيذ.

١٢. يستطيع المربى- على سبيل المثال – أن يذَكِّر عند جمال الدنيا وحسنها بنعيم الجنة، وبنار الدنيا وعذابها بعذاب الأخرة؛ امتثالاً لقوله ﷺ "ناركم هذه التى يوقد ابن آدم جزء من سبعين جزءاً من حر جهنم، قالوا: والله إن كانت لكافية يارسول الله، قال: فإنها فضلت عليها بتسعة وستين جزءاً، كلها مثل حرها" (الراوى: أبو هريرة المحدث: مسلم، خلاصة الدرجة: صحيح)، وكثيراً ما يُجلس ويحاط بالنار لطلب الدفء، أو لصنع الطعام، وكم يمكن أن يُستفاد من هذا الحادث؛ كأن يقال للمتربين: أرأيتم النار كيف تلتهم الحطب؟ كذلك الحسد يأكل الحسنات كما تأكل النار الحطب. ويمكن أن يُقال: إن هناك من المسلمين من يتقلب في العراء لا يجد له بيتاً يُكِنُّه، ولاناراً يستدفئ بها، وقد كان هذا من طريقة بعض السلف؛ فقد كان حممة وهرم بن حيان رضى الله عنهما يصطحبان أحياناً بالنهار، فيأتيان سوق الريحان فيسألان الله الجنة، ويدعوان، ثم يأتيان الحدادين فيتعوذان من النار، ثم يتفرقان إلى منازلهما.

وكذلك يمكن الاستعانة بحديث عمر بن الخطاب رضى الله عنه قال: "قدم على رسول الله ﷺ بسبى؛ فإذا امرأة من السبى تبتغى، إذا وجدت صبياً فى السبى أخذته فألصقته ببطنها وأرضعته، فقال لنا رسول الله ﷺ: أترون هذه المرأة طارحة ولدها فى

النار؟ قلنا: لا والله وهى تقدر على أن تطرحه، فقال رسول الله ﷺ: لله أرحم بعباده من هذه بولدها" (الراوى: عمر بن الخطاب، المحدث: مسلم، خلاصة الدرجة: صحيح)؛ فكان يمكن أن يذهب هذا الحدث دون تعليق، لكن النبى الحكيم ﷺ أفاد منه فى توضيح مدى سعة رحمة الله تعالى بعباده؛ ومن الممكن كذلك أن يستثمر المربون هذا الحدث للتذكير بحق الوالدين، وتقلُّب الدنيا بأهلها... إلى غير ذلك.

١٣. التدريب التربوى ضرورة لكل مربٍ لمعرفة كيفية التطبيق؛ ذلك أن معرفة كيفية تطبيق أساليب التربية الإسلامية أهم من مجرد حصرها، وأسلوب التربية بالأحداث يحتاج فى تنفيذه إلى حسن تطبيق، وصدق عزيمة، وتوقُّد همة، حتى يجد آذاناً صاغية، ومكاناً خالياً في القلب فيتمكن، ويؤتى أكله كل حين بإذن الله؛ ذلك أنه من السهل الحديث مع الناس كثيراً عن معانى عدة، لكن ذلك وإن أثَّر فإن أثره يبقى باهتاً محدوداً، وللمربين فى رسول الله ﷺ قدوة؛ حيث كان مع توجيهه لأصحابه رضوان الله عليهم فى كل موطن، إلا أن تربيته كانت تتأكد من خلال الأحداث، فكان يضع الناس فى الموقع والميدان، ويأتى التوجيه حينها، ومثل هذه التربية هى التى خرّجت الجيل الجاد العملى، الذى لم يتربَّ على مجرد التوجيه الجاف البارد، إنما كان يعيش العلم والعمل معاً.

١٤. على المربى أن يحرص على ألا تتاح له فرصة للتوجيه من خلال الأحداث إلا ويستثمرها فى تحقيق أهداف التربية، وياحبذا لو تدرج من البيئة المحلية إلى دائرة أوسع فأوسع وهكذا بحيث يتحقق النمو المنشود فى ربط المسلم بأحداث وطنه الإسلامى، وبالعالم كله. ثم ربط هذه الأحداث بقدرة الله عز وجل فى سبيل تحقيق غاية التربية العليا، وبحيث يكون الإنسان العابد فى النهاية، القادر على اختيار المصادر التى يرجع إليها لاستقاء المعلومات اللازمة لدراسة الموضوعات المختلفة،

والقادر على التمييز بين الحقائق الثابتة والتيارات المتجددة، والميال نحو القراءة والاطلاع والبحث، والمكتسب لاتجاهات نحو التسامح والتعاطف والمشاركة، والقادر على التفكير الناقد، والقادر على الاستفادة من الأحداث الجارية، والمقدر للجهود الإنسانية (أبو العينين، ١٤٠٨هـ، ٢٤٩-٢٥٩).

التوظيف المعاصر لأسلوب التربية بالأحداث:

تحاول الباحثة في هذا المحور أن تُوظّف أسلوب التربية بالأحداث من خلال حدثين معاصرين:

الحدث الأول: الحرب الصهيونية على فلسطين، فما يدور على أرض فلسطين من أحداث رهيبة؛ حيث القتل، والتشريد، وهدم المنازل، والحصار الاقتصادي، والخذلان المخزي من لدن المسلمين عامة، والعرب خاصة لإخوانهم في فلسطين يُؤخذ منه دروس وعبر عديدة؛ ومن تلك الدروس على سبيل المثال:

١. إن ما يفعله اليهود في فلسطين وشعبها يجب أن لا يستدعي الصراخ والعويل، والشكوى إلى أي من كان، والبكاء على الذكريات، والبحث عن صلاح الدين؛ فالصراع بين المؤمنين واليهود صراع طويل، وما يقوم به شجعان فلسطين من عمليات استشهادية ما هي إلا جزء من هذا الصراع؛ فالقادمون من الغرب لا يفهمون إلا لغة القوة، ولن يقف في وجه اليهود إلا هؤلاء الفتية الذين آمنوا بربهم، ولا أدل على ذلك من حالة الرعب والهلع التي يعاني منها اليهود الآن.

٢. إنّ الأمة التي تنطلق من أجل عقيدتها – أياً كانت هذه العقيدة – أقدر على الثبات والمواجهة، وهذا هو الذي تميّزت به دولة يهود؛ إذ أنها انطلقت في بنائها من التعاليم التوراتية، التي أصبحت هي الأصل في كل مواقفها، بينما – ومع الأسف الشديد –

تنكّر العرب لعقيدتهم الإسلامية، وخلفيتهم الحضارية، ورفعوا شعار القومية تارة، والوطنية تارة ثانية، والبعثية تارة ثالثة، ونخرت هذه الشعارات النفعية في جسد الأمة نخراً شديداً، حتى أصابها التشتت والتمزق، ولم تعد قادرة على انتزاع أيسر حقوقها وأوضحها؛ فالإحباطات المتراكمة تسيطر عليها من كل جهة، ولما رجع بعض الناس إلى هويتهم الأصيلة، وتعالت في صفوفهم آيات الأنفال وآل عمران، وارتفعت ألوية التوحيد، جُنّ جنون اليهود، واضطربت عقولهم، وأخذوا يبطشون بكل قسوة وجبروت، لعلهم يئدون هذا الوليد في مهده، لكنهم لم يجدوا إليه سبيلاً. إن الأحداث المتتالية تؤكد بأن اليهود لا يمكن مواجهتهم إلا بسلاح العقيدة، وأن الرجال الصادقين المخلصين هم وحدهم القادرون على الثبات وإن أصابهم ما أصابهم من شدة وقتل، ولا يمكن ترويضهم أو تذليلهم؛ فهم حريصون على الشهادة أكثر من حرص غيرهم على الدنيا.

٣. أحداث فلسطين تؤكد بأنه قد بقيت راية واحدة تعلن الرفض، وتتمسك بثوابت الحق، وتحمل الأمانة إلى الأجيال القادمة؛ تلك هي راية الإسلام، وأولئك هم أبناء الصحوة الإسلامية المجاهدة في فلسطين، وفي أرض الله الواسعة.

٤. إن الغضب الإسلامي مشروع ولا ريب؛ الغضب لله ولدينه ولحرماته ولمسجده الأقصى. ولكن الذي ينبغي الحذر منه، أن يصبح الغضب فورة عاطفة، وانفلاتة أعصاب ومشاعر، دون أن تُقنَّن هذه العاطفة، وتلك المشاعر في خطط جديدة طويلة الأمد، يُدار من خلالها الصراع الجديد القديم مع اليهود، ونظام الظلم العالمي الجديد. (موقع الألوكة، دروس وعبر من أحداث غزة الأخيرة، http://majles.alukah.net)

٥. لابد من العودة الصادقة إلى الله تعالى؛ فما نزل بلاء إلا بذنب، ولا رُفِع إلا بتوبة، ولابد من تربية الأمة على الإسلام، وتنشئتها على المنهج الصحيح، وتخليصها من البدع والانحراف، وترسيخ المفاهيم الصحيحة في نفوسها، والإيمان المطلق بأن الإسلام هو المنطلق الوحيد للتعامل مع قضية فلسطين، وأن منه تستمد جميع الأحكام المتعلقة بتلك القضية، وفى ضوئه تُعالج جميع المستجدات، وتوعية الأمة بأن الجهاد هو الوسيلة الوحيدة لتحرير فلسطين، مع ضرورة وحدة الكلمة، واجتماع الصفوف على كتاب الله وسنة رسوله ﷺ، ونبذ التفرق والاختلاف والتنازع، وعدم حصر المواجهة، وتحمل أعباء المعركة بفئة من المسلمين دون غيرهم؛ فكل مسلم له حق المساهمة والمدافعة عن حقوق المسلمين، بعيداً عن أى تعصب أو حزبية؛ فمن كان داخل دائرة الإسلام فله حق الولاء والنصرة، مع وجود خطة محكمة، وإستراتيجية واضحة، تُراعَى فيها الظروف والإمكانات، وتُدرَس فيها العوائق، ويُراعَى فيها التدرج؛ بحيث تكون خطة عملية واقعية، بعيدة عن الفوضى والاستعجال.

٦. هزيمة الأمة ليست فى الميدان العسكرى فقط، وإنما هى هزيمة شاملة فى أغلب الميادين الإعلامية، والتقنية، والإدارية، والعلمية... وغيرها. وإسرائيل لديها من التفوق فى هذه الميادين ما يفوق الخيال، وهناك جامعات تقنيّة فى إسرائيل تُعدّ من أرقى الجامعات فى العالم، وانطلاقاً من قوله تعالى: ﴿وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة﴾ (الأنفال:٦٠) وتحقيقاً لهذه الإستراتيجية لابد من الأخذ بأسباب القوة الحقيقية المتنوعة؛ سواء أكانت بشرية أو اقتصادية، أو تقنيّة أو إدارية أو إعلامية أو غيرها، والقوة لا تتجزأ، والأخذ بسبب منها دون الآخر خطأ فادح، وهزيمة محققة، ومخالفة لأمر الله سبحانه.

٧. الإيمان بأن الانتصار على اليهود قضاء قدرى كونى وشرعى، ومقتضى الإيمان بهذا النصر العمل بجد ويقين، والبعد عن التواكل والخذلان.

٨. من المهم التركيز على ما ورد فى القرآن حول اليهود؛ فلا يوجد وَصف لليهود ونفسياتهم، والحكم عليهم بما هم أهل له بمثل ما قال القرآن عنهم، وحيث إن منطلق المسلمين فى التعامل معهم هو كتاب الله؛ فلابد من دراسته، وما ورد فيه من آيات عن بنى إسرائيل دراسة معمقة، وبناءً على ذلك تُرسم خطط المستقبل، وقواعد التعامل، ومنذ بدأ العرب في عقد معاهداتهم مع اليهود كلما عقدوا عقداً مع حكومة سقطت تلك الحكومة وجاءت أخرى فنقضت العهد، وعقدت معاهدة أخرى، فما تعقده حكومة الليكود تنقضه حكومة العمال، وما تعقده حكومة العمال تنقضه حكومة الليكود، وهكذا دواليك، وهذا مصداق لقوله تعالى: ﴿أوَ كلما عاهدوا عهداً نبذه فريقٌ منهم﴾(البقرة: ١٠٠)، ولكن العرب لا يتعظون ولا يتعلمون ولا يعقلون.

٩. لابد من التفاؤل والبعد عن اليأس والتشاؤم؛ حيث لا مكان لذلك فى حياة المسلم، ولا ينبغى أن تكون الظروف المحيطة، ومرارة الواقع، وبطش الأعداء، وخذلان الأصدقاء مبرراً لليأس والقنوط.

١٠. إن الصبر والمصابرة وعدم الاستعجال هو منهج الأنبياء والرسل والمصلحين على مدار التاريخ، وقضية فلسطين من أصعب القضايا التى واجهتها الأمة منذ قرون طويلة، ولقد ورد الصبر فى القرآن فى أكثر من تسعين موضعاً؛ مما يدل على أهميته وأثره فى تحقيق المراد، وما يجرى فى فلسطين ابتلاء وامتحان للأمة ليعلم الله صدقها وصبرها وتميزها.(موقع الإسلام اليوم، رؤى إستراتيجية فى القضية الفلسطينية، ناصر العمر، http://208.43.234.219/nawafeth/artshow)

الحدث الثاني: الحملة الأمريكية على العراق ٢٠٠٣م (والتى من مسمياتها حرب الخليج الثالثة، أو الغزو الأمريكى للعراق، أو حرب العراق، أو احتلال العراق):

كشفت أحداث الحملة الأمريكية على العراق عن دروس كثيرة، وذكَّرت بعبر عظيمة يحسن الوقوف عندها وتدارسها، ومن ذلك:

١. ترك التسرع والعجلة فى أيام الفتن، واستشارة الناصحين من الدعاة وأهل العلم، وعدم التفرد بالرأى.

٢. الحذر من الأمن من مكر الله تعالى؛ وذلك بترك الدعوة إلى الله، وترك الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر، وترك محاربة الفساد، وترك الواجبات وفعل المحرمات، والحذر من مكر المنافقين ومرضى القلوب فى الداخل الذين يظهرون فى أوقات الفتن، وينتهزون شغل الناس بالمحن لتنفيذ مخططاتهم الفاسدة فى مجتمعات المسلمين، والحذر من عدم مناصحة السمَّاعين للمنافقين الذين تجرى على ألسنتهم شبهاتهم، ويرددون مصطلحاتهم، ويحسنون الظن بهم.

٣. الأخذ بأسباب النجاة الشرعية؛ ومن ذلك الدعاء والتضرع إلى الله برفع البأس، واستنزال النصر، والمبادرة إلى العبادة قبل الفتن وأثناءها، والإقلاع عن المعاصى؛ ومن ذلك الربا الذى تساهل فيه كثير من الناس.

٤. الإيمان بعقيدة سنة الابتلاء والتمحيص للمؤمنين، وسنة الإملاء والإمهال للكافرين.

٥. انكشاف أمريكا فى المجالين الإعلامى والأخلاقى؛ فبالنسبة للمجال الإعلامى كيف أنها سخَّرت آلتها الإعلامية فى التضليل، وكذلك المؤسسات الإعلامية الأمريكية – وهى غير حكومية – تحالفت مع حكومتها فى هذا التضليل، والذى يقع معظمه على الشعب الأمريكى خاصة، والشعوب الغربية عامة، أما فى المجال الأخلاقى فتختفى

كثير من القيم التى تدَّعيها الحضارة الغربية؛ حيث الدمار فى العراق؛ وقتل المدنيين من النساء والأطفال، وتدمير المنشآت المدنية، واحتقار الآخرين؛ فالأسرى العراقيون – وقبلهم أسرى جوانتانامو – يجوز إظهارهم على وسائل الإعلام وهم فى منتهى المهانة، أما الأسرى الأمريكان والبريطانيون فلا يجوز لأنه يخالف «اتفاقية جنيف» فى شأن الأسرى!! وهذا يدل على «سقوط أخلاقى» مروِّع، يتيح فرصة تربوية لأجيال المسلمين فى تخفيف شعور الإعجاب والانبهار بهؤلاء القوم وحضارتهم.

٦. الحذر من الحرب النفسية الخطيرة التى تديرها الولايات المتحدة ضد خصومها؛ لأنها تحطم الروح المعنوية، وتقود إلى الهزيمة.

٧. طغاة بغداد ظلموا وبغوا على شعوبهم المسلمة. وعلى جيرانهم من المسلمين؛ فسلَّط الله عليهم من هو أقوى وأظلم، والنظام البعثى في العراق سقط لأنه نظام علمانى، فاقد لأسباب النصر الشرعية، ولأسباب النصر المادية؛ نظام حارب الإسلام وأهله، وطارد أولياء الله، ونحَّى شريعة الله، وأكثر الناس ينسبون سقوطه إلى قوة آلة الحرب الأمريكية، ولكنه ليس السبب الوحيد؛ فهو بالإضافة إلى ذلك سقط لأنه نظام مستبد، قامت العلاقات بينه وبين الشعب على أساس من الشك والريبة والتربص؛ ولذا عندما حانت الفرصة، وانهار لم تغن عنه الجيوش الخاصة؛ بل كانت أول الخائنين أو المنهزمين، وانقسم الشعب إلى طائفتين؛ طائفة رحَّبت بالغزاة كرهاً في النظام، وطائفة رافضة للاثنين، فبقي النظام معزولاً عن شعبه، وكثرت الخيانات، وعندما سقط بدأت حملة ثأر، وتصفيات لعناصره فى صور تُذكِّر بمصير الظالمين ونهايتهم.

٨. الإمكانيات الضخمة فى العراق من جيوش جرارة، وعتاد ضخم، ومصانع أسلحة لا يوجد لها نظير فى دول العالم الثالث انهارت كأوهى من بيت العنكبوت فى أول تحد

يواجهها، والسبب أنها لم تُؤسس على التقوى، وتتار اليوم كتتار الأمس، وصليبيو اليوم كصليبيّ الأمس؛ فالتاريخ مليء بالعبر، والمشاهد التاريخية تتكرر اليوم كما في التاريخ وإن اختلف الفاعلون، وتطورت الوسائل؛ فالغزو الأمريكي للعراق الذي دمَّر المنشآت والمرافق والخدمات، وما أعقب ذلك من فسح المجال للصوص للنهب والسرقة، والتدمير العفوي أو المنظم في مرأى من القوات الغازية دون أن تُحرِّك ساكناً إن لم تكن متواطئة؛ لم يستثن حتى المكتبات؛ حيث نُهبت المكتبة الوطنية وأُحرقت، وكذا نهبت المكتبة القرآنية في بغداد وفي غيرها، لقد نُهب وأُحرق مليون طن من محتوياتها النادرة من الوثائق والمخطوطات ولم يبق سوى زجاج النوافذ المحطم والرماد، ونُهبت المتاحف التي يُعظِّمها الغرب باعتبارها تحكي تاريخ الحضارة الإنسانية؛ وخاصة المتحف الوطني العراقي – وهم الذين أجلبوا على الطالبان بسبب تحطيمهم لتمثال بوذا – ويوحي هذا كله بأن الغزاة أرادوا تدمير الهوية الثقافية، والهوية التاريخية لهذا الشعب. سقط العراق تحت الاحتلال الأمريكي العسكري، وليس هذا أول احتلال للعراق ولا لغيره؛ فقد تكرر دخول الغزاة منذ الحروب الصليبية إلى اليوم بلاد المسلمين، ثم يخرجون بمقاومة الشعوب المسلمة لهم، والأيام دول، وقد كان المسلمون يحكمون إسبانيا في يوم من الأيام، وسيفتحون روما بالوعد النبوي مستقبلاً، لكن المحصلة النهائية بعد هذا التداول والصراع ستكون للإسلام حتماً، قال تعالى: ﴿وَالْعَاقِبَةُ لِلتَّقْوَى﴾ (طه: ١٣٢)، وحتى يتم ذلك لن يهزم الإسلام هزيمة شاملة، وستبقى الطائفة المنصورة على مدار الزمان حتى يتم التمكين الشامل للإسلام والمسلمين؛ ولذا فإن المصائب والهزائم التي تحل بالمسلمين تكون دروسها زاداً لهم في الطريق، وتذكيراً لهم عن الغفلة، وإيقاظاً لضعف هممهم، وإعادة

لهم إلى الله. (إبراهيم الناصر، الأحداث المعاصرة رؤى ومواقف وعبر، موقع مجلة البيان، http://www.albayan-magazine.com)

نتائج البحث:

١. الحياة تفاعل دائم مع الأحداث، وما دام الناس أحياء فهم عرضة على الدوام للأحداث التي تقع بسبب تصرفاتهم الخاصة، أو لأسباب خارجة عن إرادتهم، والمربي البارع لا يترك هذه الأحداث تذهب بغير عبرة وتوجيه، وإنما يستثمرها لتربية النفوس وصقلها وتهذيبها، فلا يكون أثرها مؤقتاً لا يلبث أن يضيع.

٢. تميزت التربية الإسلامية بأساليب تنسجم مع خصائص النفس البشرية، وتتنوع لتستوعب جميع مداخلها. ومختلف طباعها؛ ومن هذه الأساليب الفعالة أسلوب التربية بالأحداث.

٣. اهتم منهج التربية الإسلامية بأسلوب التربية بالأحداث اهتماماً بالغاً؛ وذلك لما يحمله كل حدث من دروس وعبر ينبغي استثمارها في التوجيه، وتقديم النصح، وتحقيق الإفادة.

٤. القرآن الكريم مليء بالآيات التي ارتبط نزولها بالأحداث، والتي كان لها دور كبير في تربية الصف الأول المسلم وتمحيصه من جيل الصحابة رضوان الله عليهم وحتى يومنا، وكذلك تحفل السنة المطهرة بالعديد من الأحداث والمواقف التي جعل منها النبي ﷺ مجالاً للتربية.

٥. التربية بالأحداث لها عدة خصائص؛ من بينها أنها تربية عملية تقوم في واقع الحياة الملموس، وترتكز على الواقع ومعطياته التطبيقية، وليست مجرد محاضرات أو دروس نظرية، وهي تحتاج إلى نشاط، وأمل، ويقظة، وزمن للتطبيق أسوة بالمنهج التربوي المنبثقة عنه، كما أنها تربية تفتح الحوار بين المربي والمتربي مما يؤدي إلى

تنامى الأفكار، وتحقق الأهداف السلوكية للتعليم، وتُحوّل المفاهيم من شعور فردى ساكن إلى حركة.

٦. لأسلوب التربية بالأحداث عدة أهداف؛ منها بناء الإنسان العابد الصالح الذى يحس دائماً بصحبة الله ومعيته ويخشاه، والذى يفى بشرط الاستخلاف فى الأرض وعمارتها، كما أنها تهدف إلى مساعدة الإنسان على تطهير نفسه وتزكيتها من الرذائل والشرور والنيات السيئة، وتحليتها بالفضائل ومكارم الأخلاق ظاهراً وباطناً، وبالقيم الأخلاقية الإسلامية كالصدق والأمانة، والتواضع والمحبة. والصبر والحلم والرحمة.....ونحو ذلك.

٧. من التطبيقات التربوية لأسلوب التربية بالأحداث التواصل مع المتربى، ومراعاة نفسيته، ومعرفة مشكلات المجتمع، وملاحظة الحدث، واختيار الوقت والحدث المناسب للتوجيه.

٨. التعليم لاينسى إذا اقترن بموقف، والتربية لا تُمحى إذا اقترنت بحدث؛ والمربى الناجح يستثمر كل مناسبة، ويقتنص كل فرصة.

٩. التربية بالأحداث تعد مطلبًا يفرضه واقع العصر الحالى لكثرة وتعدد، وتعاقب وتسارع الأحداث فيه؛ الأمر الذى يتطلب وجود المربى الواعى؛ الذي يفسر الحدث بكل أمانة وصدق، والذى يربى بالحدث، ومن خلال الحدث، ويصحح المفاهيم، ويزرع القيم.

١٠. إن أسلوب التربية بالأحداث أسلوب أصيل، وهو فى الوقت ذاته أسلوب عصرى ينادي به علماء التربية الحديثة والمعاصرة، ويعد من أقوى الأساليب الدافعة إلى المشاركة الإيجابية، وهو يمثل الواقعية بصورة تجسد الهدف المنشود، وتترك أثراً عميقاً، وقناعة شديدة، ويسهم بدور كبير فى تأصيل بعض المبادئ والدلالات التربوية؛ مما يدل على أن أساليب التربية الإسلامية قد سبقت جميع الأساليب وهى

أصل لها؛ فجاءت تربية الإسلام عظيمة شامخة؛ تتجسد فيها أفضل العلاقات الإنسانية، والقيم الإسلامية؛ لأنها تربية غير محددة بزمان أو مكان.

١١. أسلوب التربية بالأحداث يُبقي الخبرات التعليمية فترة طويلة، ولا يعرضها للنسيان بسهولة؛ بل إن هذه الخبرات تعد من الخبرات المؤثرة، والتي تُحدِث تغيرًا في السلوك والتفكير.

١٢. أسلوب التربية بالأحداث يتميز عن غيره من الأساليب بأنه يستثمر مايحدث في النفوس من انفعال في ظل الحادثة ليطبع فيها ما يريد أن يطبعه من توجيهات.

التوصيات:

١. توصي الباحثة الأسرة بضرورة استشعارها لحجم مسئولية التربية الملقاة على عاتقها، ودورها الرئيس في صلاح المجتمع؛ وضرورة بذل الجهد في معرفة وممارسة مختلف أساليب التربية الإسلامية مع الأبناء؛ مراعية في ذلك خصائص نموهم، وما بينهم من فروق؛ ومن بين هذه الأساليب المهمة؛ استثمارها لمختلف الأحداث التي يمر بها أفرادها في تربيتهم وتوجيههم وتقديم النصح لهم، وأن تغرس في نفوسهم حب متابعة أخبار المسلمين، والاهتمام بقضاياهم، ومتابعة الأحداث الجارية، ومناقشة ذلك معهم، وأن تستثمر الأحداث العامة الواقعة في المجتمع، أو الواقعة في إطار الأسرة، أو في إطار المدرسة، أو في أي مؤسسة أخرى لتثبيت المبادئ والقيم، وتقديم التوجيهات اللازمة من خلالها.

٢. توصي الباحثة المعلمين، وغيرهم من العاملين في المؤسسة المدرسية بضرورة ممارستهم لأسلوب التربية بالأحداث والمواقف المتجددة، وتفعيل هذا الأسلوب في توجيه التلاميذ، وإرشادهم ونصحهم، وتعديل وتقويم اعوجاج بعض سلوكياتهم داخل فناء المدرسة، أو خارجها مما يرد إليهم سماعه، وكذا سائر المربين والمشتغلين في ميدان المناهج والتطوير والتخطيط التربوي؛ عليهم مسئولية مراعاة موضوع أساليب

التربية الإسلامية – عموماً – والتربية بالأحداث – على وجه الخصوص – بتضمينه بصورة أقوى، وأكثر فاعلية فى المناهج الدراسية، والتنبيه على ذلك.

٣. أن يهتم الإعلام بما يُقدَّم للنشء عبر وسائله المختلفة، وعلى القائمين على صياغة محتوياته مسئولية معرفة دورهم، وتحملهم لمسئولياتهم فى ربط الأحداث بمسبباتها بصدق، وفي مراعاة إعداد المحتوى الذي يكون من أهدافه الدعوة إلى تطبيق مختلف أساليب التربية الإسلامية في التربية، ولتنمية وتذكير الأفراد بهذا الأسلوب العظيم الذى بدأ يتوارى، والذى أحوج ما تكون الأمة إليه فى الوقت الراهن بسبب تجدد الأحداث التى تمر بها، وتنوعها وتسارعها.

٤. أن يقوم المسجد بدوره الدعوي والتربوى فى مجال الحث على ممارسة أسلوب التربية بالأحداث، وبث وتنمية وتذكير الأفراد بهذا الأسلوب التربوى العظيم بممارسته وتطبيقه فعلياً فى الخطب والدروس، والتقليل قدر المستطاع من الخطب الوعظية الجافة البعيدة عن الواقع، وعن مجريات العصر والأحداث.

٥. توصى الباحثة بإجراء مزيد من الدراسات التى تتصل بأساليب التربية الإسلامية؛ كأسلوب الإقناع العقلى، والمنافسة، وتدرج الأحكام، وأسلوب التخلية والتحلية، والتوبة، والملاحظة والنظر، وأسلوب العبرة، وإحياء الضمير(التقوى)، وأسلوب تفريغ الطاقة، والمعرفة النظرية، وأسلوب الصبر والتريث(التصبر)، وتغيير البيئة، والصحبة... ونحو ذلك من أساليب تربوية إسلامية أصيلة؛ الأمر الذى قد يسهم فى سد بعض الفراغ فى مجال التربية الإسلامية.

أسأل الله أن يوفق المسلمين لما فيه صلاحهم وأن يردهم إليه رداً جميلاً

والحمد لله رب العالمين

المراجع

١. ابن منظور، محمد مكرم. (١٤١٣هـ). لسان العرب. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

٢. أبو العينين، علي خليل. (١٤٠٨هـ). فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم. المدينة المنورة: مكتبة إبراهيم حلبي.

٣. أحمد، فرغلي جاد. (رمضان عام١٤١٢هـ). " التربية الجمالية رؤية إسلامية " . رسالة الخليج العربي، ع ٤١.

٤. أحمد، ميرغني. (١٩٨٣م). المعجم الموجز في المصطلحات التربوية. تقديم: إبراهيم سلمان الكروي. الكويت: دار البحوث العلمية.

٥. باجابر، فاطمة سالم. (١٤٢٧هـ). " أبعاد نظرية التربية الإسلامية في السنة النبوية". رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة.

٦. باحارث، عدنان. (١٤١٠هـ). مسئولية الأب المسلم في تربية الولد في مرحلة الطفولة. جدة: دار المجتمع.

٧. بكر، عبد الجواد سيد. (١٩٨٣م). فلسفة التربية الإسلامية في الحديث الشريف. القاهرة: دار الفكر العربي.

٨. الجاعوني، سوسن خليل. (١٤٢٨هـ). "فاعلية مدخل الأحداث الجارية غير المباشر في تنمية التفكير العلمي والتحصيل والاحتفاظ: دراسة على مقرر التاريخ لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط في المدينة المنورة ". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، كلية التربية والعلوم الإنسانية، قسم المناهج وطرق التدريس.

٩. الجعيد، مشعل سيف. (١٤١٨هـ). "أساليب التربية النبوية للجند من خلال غزوات الرسول ﷺ وتطبيقاتها المعاصرة". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة.

١٠. حجازى، غادة مصطفى. (١٤٢٨هـ). "القيم التربوية الاجتماعية المستنبطة من آيات الرحمة وأساليب تنميتها فى الأسرة". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة.

١١. الحمد، أحمد. (١٤٢٣هـ). التربية الإسلامية. الرياض: دار أشبيليا.

١٢. الخطيب، محمد؛ متولى، مصطفى؛ عبد الجواد، نور الدين؛ غبان، محروس؛ الفزانى، فتحية.(١٤١٥هـ). أصول التربية الإسلامية. الرياض: دار الخريجى.

١٣. الرازى، محمد. (١٩٨٦م). مختار الصحاح. بيروت: مكتبة لبنان.

١٤. السبيعى، فيصل بجاد. (١٤٢٨هـ). "مجالات وأساليب التربية المستنبطة من حياة أبى بكر الصديق رضى الله عنه وتطبيقاتها التربوية". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة.

١٥. السعدية، حمدة.(١٢-١٤نوفمبر٢٠٠٧م). المؤتمر السنوي السادس للمعلمات: التربية الإعلامية ضرورة عصر الانفتاح الإعلامي. انظر.. فكر.. قرر.. عبر.. التربية ودورها فى عملية التنشئة الإعلامية. الكويت.

١٦. سويد، محمد نور.(١٤١٤هـ). منهج التربية النبوية للطفل. بيروت: مؤسسة الريان.

١٧. شحاتة، حسن والنجار، زينب.(١٤٢٤هـ). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٨. الشنقيطي، الطيب أحمد. (١٤٢٩هـ). "الأساليب النبوية لتنمية القيم الإيمانية لدى الشباب المسلم في ضوء التحديات المعاصرة". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة.

١٩. عبد الله، عبد الرحمن وفودة، حلمي. (١٤٠٨هـ). المرشد في كتابة البحوث التربوية. مكة المكرمة: مكتبة المنارة.

٢٠. العجمي، محمد عبد السلام.(١٤٢٧هـ). التربية الإسلامية الأصول والتطبيقات. الرياض: دار الناشر الدولي.

٢١. العساف، صالح.(١٤١٦هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

٢٢. عفانة، عزو إسماعيل. (٧-٨ ربيع الأول ١٤٢٦هـ). مؤتمر الدعوة الإسلامية ومتغيرات العصر. "أساليب الدعوة المتضمنة في منهاج التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي في فلسطين". غزة: الجامعة الإسلامية. كلية أصول الدين.

٢٣. علي، سعيد اسماعيل.(١٩٨٦م). معاهد التربية الإسلامية. القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٤. العَمْري، حسين علي. (١٤٢٣هـ). "بعض الأساليب المستنبطة من تعامل رسول الله ﷺ لاسيما مع زوجاته أمهات المؤمنين رضي الله عنهن وآثارها التربوية". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة.

٢٥. عودة، أحمد وملكاوي، فتحي. (١٩٩٢م). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية. الزرقاء: مكتبة المنار للنشر والتوزيع.

٢٦. الفيرزبادى، محمد يعقوب. (١٤١٢هـ). القاموس المحيط. بيروت: مؤسسة الرسالة.

٢٧. قطب، محمد.(١٤٠٩هـ). منهج التربية الإسلامية. بيروت: دار الشروق.

٢٨. اللعبون، حصة حمد. (١٤٠٩هـ). "نماذج من التربية القرآنية بالأحداث". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة.

٢٩. المزروع، هيا؛ الطورى الجهنى، حنان؛ الشافعى، صبحية.(١٤٢٩هـ). دليل كتابة رسائل الماجستير والدكتوراه. الرياض: مكتبة الرشد.

٣٠. معلم، وسيم عبد الرحمن. (١٤٢٩هـ). "الأساليب التربوية لتعظيم البلد الحرام لطلاب المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة من خلال الأنشطة غير الصفية". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة.

٣١. المقرى، أحمد بن محمد.(١٩٨٧م). المصباح المنير. بيروت: مكتبة لبنان.

٣٢. النحلاوى، عبدالرحمن.(١٩٨٣م). أصول التربية الإسلامية وأساليبها فى البيت والمدرسة والمجتمع. دمشق: دار الفكر.

٣٣. النشمى، عجيل جاسم. (١٤١٦هـ). وسائل التربية الإسلامية. سلسلة تهيئة الأجواء. إدارة البحوث والمعلومات فى اللجنة الاستشارية العليا للعمل على استكمال تطبيق أحكام الشريعة الإسلامية. جامعة الكويت، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية.

٣٤. يالجن، مقداد. (١٤٠٩هـ). أهداف التربية الإسلامية وغاياتها. الرياض: دار الهدى.

٣٥. ـــــــ. (١٤١٩هـ). مناهج البحث وتطبيقاتها في التربية الإسلامية. الرياض: دار عالم الكتب.

٣٦. ـــــــ.(١٤-١٧صفر١٤٢٨هـ). المؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية: وعي ومهارة واختيار. الثقافة التربوية والثقافة الإعلامية تكامل أو تناقض. الرياض.

٣٧. يحى، حسن.(١٤-١٧صفر١٤٢٨هـ). المؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية: وعي ومهارة واختيار. رؤى حول التربية والإعلام وأدوار المناهج لتنمية التفكير في مضامين الإعلام لتحقيق التربية الإعلامية. الرياض.

38. http://forum.hawahome.com/t28512.html

39. http://www.almoslim.com/node/82831. أمحزون، محمد.

40. http://www.ekateb.net/searchs/doc7.doc ثابت، سعيد علي.

41. http://www.lahaonline.com موقع لها أون لاين.

42. http://www.aldoah.com الدرويش، محمد.

43. http://www.propheteducation.com باجابر، فاطمة. موقع التربية النبوية.

44. http://www.geocities.com الكندري، لطيفة حسين وملك، محمد.

45. http://www.rasoulallah.net موقع رسول الله.

46. http://www.dorar.net/enc/hadith موقع الدرر السنية.

47. http://www.daawa.ma/def.asp_ _عبد المنعم، حسن. موقع رياض الدعاة.

48. http://khutabaa.com السدحان، عبد العزيز. موقع ملتقى الخطباء.

49. http://www.albayan-magazine.com الناصر، إبراهيم. موقع مجلة البيان.

50. http://ar.wikipedia.org موقع ويكيبيديا الموسوعة الحرة.

51. http://majles.alukah.net موقع الألوكة، دروس وعبر من أحداث غزة الأخيرة.

52. http://208.43.234.219/nawafeth/artshow العمر، ناصر. موقع الإسلام اليوم.

مدى استخدام عضو هيئة التدريس آداب التربية بالحوار وأساليب تنميتها من وجهة نظر طلاب جامعات الرياض



د. مساعد بن عبد الله النوح(*)

مقدمة:

إن التفاعل آحادى الاتجاه فى القاعة الدراسية، هو نمط تعليمى يستخدمه عضو هيئة التدريس عند تناول جزئيات موضوع ما، وجمهوره المستهدف هم الطلاب، إذ يتلقون ما به من معارف ويحفظونها ويستوعبونها عند الحاجة إليها، وما إن ينتهى هذا التفاعل إلا وتصبح فى طور النسيان. وقد أثبتت الكتابات المتخصصة فى التدريس الجامعى إن هذا النمط غير كاف؛ لتنمية هذه المعارف، وذلك إذا تمت المقارنة بين هذا الإجراء لهذا النمط والمعنى الواسع للتدريس (الفتلاوى، ٢٠٠٥م).

أما التفاعل ثنائى الاتجاه أو متعدد الاتجاهات، فهو النمط التعليمى القادر على تهيئة مناخ دراسى فاعل داخل القاعة الدراسية مرة بين عضو هيئة التدريس وطلابه، ومرة أخرى بين الطلاب أنفسهم فى الوقت ذاته. وهذا ما يسمى بالحوار. وقد أكد باحثون من مستويات مختلفة جدوى هذا النمط التعليمى، وبالتالى الدعوة إلى الأخذ به في مختلف التفاعلات الطلابية فى الحياة الجامعية، ومنها: (شلبى،١٩٩١م) و (اللبودى،٢٠٠٠م) و"هامبليتون وزملاؤه" (Hamblton, & et al,1998) و"جروسكى وزملاؤه" (Gorsky & et al, 2005).

وقد اختلفت الكتابات في تسمية هذا النمط التعليمي، إذ اعتبره أسلوباً من أساليب التربية الإسلامية التى لا يستغنى عنه المربى فى أية مؤسسة تربوية، ومنها (النحلاوى،

---

* أستاذ أصول التربية المشارك، كلية المعلمين – جامعة الملك سعود.

١٩٨٣م) و(النحلاوى، ٢٠٠٠م) و(الخطيب وزملاؤه، ٢٠٠٠م) و(القاضى،٢٠٠٢م). كما اعتبره البعض الآخر طريقة من طرق التدريس يستخدمه عضو هيئة التدريس مع طلابه عند تناول موضوع ما فى القاعة الدراسية، ومنها: (عطية، ١٩٨٩م) و(عبد العظيم، ٢٠٠٤م).

وعلى الرغم من هذا الاختلاف فى هذه النظرة إلا أن الحوار الجيد يتطلب آداباً أو قيماً لابد من تفعيلها من قبل عضو هيئة التدريس فى مراحله المختلفة سواء قبل بدئه أو فى أثنائه أو بعده، وذلك بما يتناسب والموقف التعليمي؛ ليحقق الأهداف المرسومة.

وللحوار أهمية فردية، إذ يعتبر مطلباً للفرد للتعبير عن حاجاته واهتماماته وتطلعاته ومشكلاته، كما أنه يعينه على تنمية أفكاره وخبراته ومعالجة بعض الانفعالات غير المرغوب فيها لديه، ويتيح له أن يكون طرفاً فى الحوار إما بالاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة (اللبودى،٢٠٠٠م).

كما أن له أهمية اجتماعية، حيث إن الإنسان يميل فطرياً إلى التواصل مع الآخرين، يتجاذب الحديث معهم فى موضوعات معينة تفيد فى تبادل الخبرات والتجارب سواء باستخدام الحوار المباشر أو غير المباشر فى إطار التزام أطراف الحوار بفنياته (اللبودى، ٢٠٠٠م).

وإذا كان الحوار ذو أثر فى تحصيل المعارف واكتساب المهارات والاتجاهات لدى الطلاب فى مراحل التعليم الجامعى، فإن طالب الجامعة يختلف عنهم بسمات ذهنية اجتماعية ونفسية تجعل عضو هيئة التدريس مطالباً بالأخذ بهذه الآداب بما يتفق مع هذه السمات (المغامسى، ٢٠٠٤م).

لقد حظى الحوار باهتمام الشارع الحكيم، إذ وردت نماذج له فى القرآن الكريم، إذ حاور المولى جل وعلا الملائكة (البقرة:٣٠-٣٢)، وحاور إبليس (الأعراف:١١-١٨)،

وحاور الأنبياء عليهم الصلاة والسلام (المائدة:١١٦-١٢٠) كما تضمنت نماذج أخرى للحوار بين الأنبياء مع أقوامهم (الأعراف: ٨٥-٩٣)، وحوار الرسول صلى الله عليه وسلم مع أقوامه (الأنعام: ٨-١٠)، ومع المنافقين (التوبة: ٤٩-٥٢)، ومع أهل الكتاب (المائدة: ١٧-١٨)، وحواراً بين الصالحين (الأعراف: ١٥٠-١٥١)، وحواراً بين الكافرين (سبأ:٢١-٢٣)، وحوار حول الحلال والحرام (الأنعام: ١٤٨ -١٥٠)، وحوار بين الآباء والأبناء (هود: ٤١-٤٧)، وحوار بين أهل النار (الأعراف: ٣٨-٣٩)، وحوار الإنسان مع مخلوقات الله (النمل: ٢٠-٢٧)، وحوار بين أهل الجنة وأهل النار (الأعراف:٤٤-٤٧)، وحوار السؤال والجواب (الأعراف: ١٨٧).

وتضمنت السنة المطهرة نماذج للحوار، حيث حاور الله تعالى الملائكة عن حاجة عباده الذين يسبحونه ويكبّرونه ويحمدونه ويمجّدونه وعن الشيء الذى يتعوذون منه (رواه البخارى)، وحواره مع آدم عليه السلام عندما خلقه (رواه البخارى)، وحواره مع العبد الذى أصاب ذنباً فقال أعلم عبدى أن له رباً يغفر الذنب ويأخذ به (رواه البخارى)، وحواره صلى الله عليه وسلم مع الأعرابى الذى جاء يطلب رأيه عن ولده الذى يختلف عنه فى لونه (رواه مسلم)، وحواره مع نساء المؤمنين عندما أمرهن بالتصدق (رواه البخارى)، وحواره مع اليهودى عبد الله بن سلام عن ثلاثة أمور (رواه البخارى)، ومع الغلام اليهودى الذى كان يخدمه صلى الله عليه وسلم فمرض الغلام فأتاه وجلس عند رأسه وطلب منه أن يسلم (رواه البخارى)، وحواره مع أصحابه عندما سألهم عن الشهداء فى أمته (رواه مسلم)، وحواره مع جبريل وملك الجبال عليهما السلام بسبب تصرف قومه معه صلى الله عليه وسلم (رواه مسلم)، وحواره مع زوجته عائشة رضى الله عنه بعدما أنزل الحجاب (رواه البخارى)، ومع أحد المنافقين وهو عبد الله بن أبى عندما دخل على مجلس فيه أخلاط من المسلمين والمشركين واليهود (رواه مسلم)، وحواره مع الوفود من بنى عبد قيس (رواه مسلم)، وحواره مع الأنصار فى يوم حنين (رواه البخارى)، وحواره

مع الملوك مثل كتابه إلى هرقل عظيم الروم (رواه البخارى)، وحواره مع الخدم مثل ربيعة بن كعب عندما طلب منه صلى الله عليه وسلم بأن يسأله فيعطيه فسأله الآخرة (مسند ابن حنبل).

كما نال الحوار اهتمام العديد من الكتابات على مختلف الأصعدة، والتي تناولته من جوانبه المختلفة، وفى مختلف المراحل الدراسية سواء ما قبل التعليم الابتدائى وحتى التعليم العالى والجامعى.

وإذا كانت الأسرة المؤسسة التربوية الأولى فى منظومة مؤسسات التربية فى المجتمع فإن من وظائفها تربية النشء والشباب على آداب الحوار، وتبدأ المدرسة من حيث توقفت الأسرة فى إطار وظيفتها التكميلية.

وهناك من يخالف هذا الرأى، إذ يرى أن تربية الأجيال على الحوار تبدأ من المدرسة نظراً لتوافر الإمكانات التربوية المعينة على تطبيق آداب الحوار على نحو سليم (آل خليفة، ٢٠٠٧م).

ويلجأ عضو هيئة التدريس إلى أساليب متنوعة؛ لتنمية آداب الحوار مع الطلاب؛ ونظراً لتعددها فإن الدراسة الحالية وزعتها إلى أساليب معروفة. مثل: القدوة، والترغيب والترهيب، والثواب والعقاب، وضرب الأمثلة، والقصص، والأحداث الجارية، وهذه الأساليب يستخدمها مباشرة مع طلابه. أما الأساليب الأخرى فهى مستجدة، مثل: لعب الأدوار فى المسرح، وتعلم تقويم مصادر المعرفة، والتعبير الذاتى، والإعداد المسبق للعمل، والاستعانة بالخريطة التعليمية، وتعلم الكفايات، والأسئلة المفتوحة.

مشكلة الدراسة:

لقد بات من المؤكد أن الدعوة إلى الأخذ بالحوار فى مؤسسات التربية فى المجتمع أضحت من الاتجاهات المعاصرة فى مجال تربية النشء والشباب، ويتعاظم الأخذ

به في المدرسة والجامعة على حد سواء مع مراعاة خصائص كل مرحلة دراسية؛ وذلك على اعتبار توافر الإمكانات اللازمة المسئولة عن تفعيله بكل اقتدار.

لقد خالفت نتيجة الدراسة التي قامت بها مجلة المعرفة (٢٠٠٣م) هذا التوجه، إذ أسفرت عن أن (٣٩,٨%) طلاب المرحلة الثانوية روا أن معلميهم لا يرحبون بطرح آرائهم، وأن (٦٧%) يجدون فرصة للتعبير عن آرائهم خارج المدرسة أكثر من داخلها، وأن كثيراً من الموضوعات لا يستطيعون طرحها على المعلم أو المرشد الطلابي، وأن (٤٠%) منهم لا يجدون في الأنشطة المتاحة فرصة لتقديم آرائهم والتعبير عنها، وأن (٣٦%) يؤكدون أن مقررات العلوم الشرعية واللغة العربية لا تساعد على تعلم الحوار (المعرفة، ٢٠٠٣م).

وأكدت دراسة مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني (١٤٢٥هـ) أن ثقافة الحوار لدى المجتمع السعودي، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، عالية إلى متوسطة لدى الطبقة المتعلمة، بينما تكون متوسطة إلى منخفضة لدى الطبقة العاملة (مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني. ١٤٢٥هـ)، بينما وافقت آل خليفة (٢٠٠٧م) هذا التوجه، وذلك عندما ارتأت أن تعلم الحوار يبدأ من المدرسة، وعددت أساليب ينبغي للمعلم أن يستخدمها في تعريف الطلاب آداب الحوار الجيد (آل خليفة، ٢٠٠٧م).

لذا جاءت الدراسة الحالية محاولة لتعرف مدى استخدام عضو هيئة التدريس آداب الحوار وأساليب تنميتها من وجهة نظر طلاب جامعات الرياض. ويمكن تحديد مشكلة هذه الدراسة في السؤال التالي:

ما مدى استخدام عضو هيئة التدريس لآداب التربية بالحوار وأساليب تنميتها من وجهة نظر طلاب جامعات مدينة الرياض؟

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مدى استخدام عضو هيئة التدريس لآداب التربية بالحوار من وجهة نظر طلاب جامعات مدينة الرياض؟
- ما أساليب عضو هيئة التدريس فى تنمية آداب التربية بالحوار من وجهة نظر طلاب جامعات مدينة الرياض؟
- ما أثر متغيرات: نوع التعليم، والتخصص، والمستوى الدراسى، وتقدير المعدل التراكمي، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم، على متوسطات استجابات عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- تحديد مدى استخدام عضو هيئة التدريس فى جامعات مدينة الرياض لآداب التربية بالحوار من وجهة نظر وجهة الطلاب.
- تعرف الأساليب التى يستخدمها عضو هيئة التدريس فى جامعات مدينة الرياض فى تنمية آداب الحوار من وجهة نظر الطلاب.
- الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة الدراسة بتأثير متغيرات: نوع التعليم، والتخصص، والمستوى الدراسى، وتقدير المعدل التراكمى، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم.

أهمية الدراسة:

تبدو أهمية هذه الدراسة فى:

- أنها تتناول موضوعاً شغل حيّزاً كبيراً لدى المهتمين بتنمية شخصية طالب الجامعة فى إطار الأخذ بالاتجاهات المعاصرة فى التعليم الجامعى.
- أنها ترصد الآداب التى يستخدمها عضو هيئة التدريس فى الجامعة السعودية، وهذا قد يفيد الجهات المعنية بتطوير الخطط الدراسية، والمعنية بإقامة البرامج التدريبية فى الجامعة؛ لمراعاتها والاستفادة منها.
- أنها تحدد الأساليب التى يستخدمها عضو هيئة التدريس لتنمية آداب الحوار مع طلاب الجامعة.
- أنها تعَد من المحاولات النادرة التى تعالج آداب التربية الحوارية لطالب الجامعة فى المملكة العربية السعودية.
- أنها تأتى استجابة لتوصيات طرحتها الدراسات السابقة فى الدراسة الحالية.
- أنها تفتح المجال أمام دراسات أخرى؛ لتناول جوانب أخرى للحوار بما يساعد على تقديم معرفة متكاملة عن الحوار.
- تكشف عن أثر متغيرات: نوع التعليم والتخصص والمستوى الدراسى وتقدير المعدل التراكمى ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم على إجابات الطلاب من عينة الدراسة.

حدود الدراسة:

- حد موضوعى: ويتمثل فى مدى استخدام آداب التربية بالحوار وأساليب تنميتها.
- حد بشرى: ويتمثل فى الطلاب.

- حد مكانى: ويتمثل فى جامعتين حكوميتين، وهما: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود، وجامعتين أهليتين، وهما: جامعة الأمير سلطان، وجامعة اليمامة.
- حد زمنى: ويتمثل فى تطبيق الدراسة فى بداية الفصل الدراسى الأول من عام ١٤٢٩ /١٤٣٠هـ

مصطلحات الدراسة:

- **آداب التربية بالحوار:**

ويقصد بها فى هذه الدراسة مجموعة الضوابط التى يستخدمها عضو هيئة التدريس فى القاعة الدراسية؛ لتنمية وضبط وتوجه تفاعلات أطراف الحوار فى مراحله المختلفة: قبل بدئه، وفى أثنائه، وبعده.

- **أساليب تنمية آداب التربية بالحوار:**

وتتمثل فى هذه الدراسة فى أساليب التربية الإسلامية التى يستخدمها المربى، مثل: القدوة، والترغيب والترهيب، والثواب والعقاب، والأحداث الجارية، وضرب الأمثلة، والقصص، وحل المشكلات، والمحاضرة، والوعظ.

الإطار النظرى:

التربية الحوارية، أو أسلوب التربية بالحوار، أو الحوار، هما مصطلحان لمعنى واحد، وهو لغة العقلاء من الناس وطالبى الحقيقة، فى جو تسوده مصفوفة من الآداب المرغوب فيها بين أطرافه تجعل عملياته تسير على نحو منضبط، وبالتالى يحقق أهدافه المرسومة، الأمر الذى يجعل المؤسسة التربوية التى تحتضنه تخرج أجيالاً قادرة على

تحمل مسئولياتها بكل اقتدار، لذا حظى الحوار البناء بتكريم الشارع الحكيم، والكتابات العلمية في مجال التربية.

لقد استخدمت مؤسسات التربية فى المجتمع أساليب متنوعة للتنشئة الإسلامية للنشء والشباب، وجاء أسلوب التربية بالحوار أو التربية الحوارية فى منظومة هذه الأساليب التى أثبتت جدواها للعباد والبلاد. ولتوضيح طبيعة التربية الحوارية، فإن الدراسة الحالية تناول مفهوم التربية بالحوار وأهميتها وأنواعها وآدابها وأساليب تنميتها، ودور عضو هيئة التدريس حيالها، وأهمية طالب الجامعة، وذلك على النحو التالى:

أولاً: التربية بالحوار:

(١) مفهوم التربية بالحوار:

(أ) معنى الحوار فى اللغة:

أشار ابن منظور (بدون تاريخ) إلى أن أصل كلمة الحوار ترجع إلى "الحور وهو الرجوع عن الشيء وإلى الشيء، وحار إلى الشيء وعنه حوراً ومحارة وحؤوراً أى رجع عنه وإليه. ويقال حار بعدما كار والحور يعنى النقصان بعد الزيادة؛ لأنه رجوع من حال إلى حال، وفى الحديث (نعوذ بالله من الحور بعد الكور)، أى من النقصان بعد الزيادة. والمحورة كالمشورة" (ابن منظور، ب.ت، ٢١٨).

وأضاف الفيومى (ب.ت) أن "معنى المحاورة مراجعة المنطق والكلام فى المخاطبة ويتحاورون يتراجعون الكلام، وأحار الرجل الجواب رده، وما أحاره ما رده" (الفيومى، بدون تاريخ، ١٥٦).

وأشار صليبا (١٩٧١م) إلى أن من الحوار "المحاورة والتى تعنى المجاوبة أو مراجعة النطق والكلام فى المخاطبة، والتحاور والتجاوب" (صليبيا، ١٩٧١م، ٥٠١).

وعرض آبادى (٢٠٠٣م) "المحاورة والمحورة – بتسكين الحاء– والمحـــورة – بضم الحاء – تعنى الجواب ومراجعة المنطق، وتحاوروا تراجعوا الكلام بينهم، واستحاره استنطقه، والتحاور التجاوب" (آبادى، ٢٠٠٣م، ٣٥٦).

ب) معنى الحوار فى الاصطلاح:

أشار النحلاوى (١٩٨٣م) إلى أن الحوار هو"أن يتناول الحديث طرفان أو أكثـــر عن طريق السؤال والجواب بشرط وحدة الموضوع أو الهدف، فيتبادلان النقاش حول أمر معين، وقد يصلان إلى نتيجة، وقد لا يقنع أحدهما الآخر ولكن السامع يأخذ العبرة ويكون لنفسه موقفاً" (النحلاوى،١٩٨٣م،٢٠٦).

ورأت الندوة العالمية للشباب الإسلامى (١٩٩٥م) أن الحوار الفعال هو"نوع مـــن الحديث بين شخصين أو فريقين يتم فيه الكلام بطريقة متكافئة. فلا يستأثر به أحدهما دون الآخر، ويغلب عليه الهدوء والبعد عن الخصومة والتعصب" (النـــدوة العالميـــة للـــشباب الإسلامى، ١٩٩٥م، ١١٩).

وعرض شحاته والنجار (٢٠٠٣م) الحوار بأنه "عملية تبادل الحديث بين أفراد أو مجموعات على اختلاف توجهاتهم وأفكارهم من أجل تبادل المعرفـــة والفهـــم" (شـــحاته والنجار، ٢٠٠٣م، ١٧٢).

ورأى جرجس (٢٠٠٥م) أن الحوار هو "تبادل الأفكار والحجج بين متخاطبين أو عدد من المتخاطبين فى موضوع معين؛ لإبراز جوانبه، وإيجاد الحلـــول ويفتـــرض فـــي الحوار أن يكون قائماً بين أشخاص أو جماعات تتميز بمستوى ثقـــافى وعلمـــى متماثـــل وقدرة على التحليل والنقاش الهادئ الرصين" (جرجس،٢٠٠٥م،٢٧٥).

وترى الدراسة الحالية أن الحوار، أسلوب تربوى منظم يستخدمه عـــضو هيئـــة التدريس مع طلابه عند تناول جزئيات موضوع ما فى القاعات الدراسية؛ بهـــدف تنميـــة

وتطوير مقدرتهم على التحدث بمنطق ومراجعة الكلام معاً مراعياً آدابه وفق مراحله المختلفة (قبله، وفى أثنائه، وبعده)، بالتالى التوصل إلى الأهداف التى حددها والتى تخدم أطرافه.

ومما سبق يمكن إبراز عناصر الآراء السابقة عن أسلوب الحوار فيما يأتى:

- محاور؛ وهو القائم بعملية الحوار، ويتمثل فى هذه الدراسة فى عضو هيئة التدريس.
- المتحاور؛ وهو المتلقى فى هذه العملية، ويتحدد فى طالب المرحلة الجامعية.
- موضوع الحوار أو جزئيات فكرة ما؛ وهى المادة العلمية التى تتعلق بها.
- هدف الحوار؛ وهو التغيير المرغوب فى تحقيقه لدى المحاور والمتحاور.
- آداب الحوار؛ ويقصد بها الآداب التى يجب مراعاتها من قبل أطراف الحوار لاسيما المحاور.

(٢) أهمية التربية بالحوار:

إن المراجع للكتابات عن الحوار يلاحظ تعددها وتنوع طرحها لهذا الموضوع، وهذا مؤشر على إدراكها لعوائده على الفرد والمجتمع على حد سواء. ومن مبررات الأخذ بالحوار كأسلوب تربوى، ومن بين هذه الكتابات ما توصل إليه (المغامسى، ١٤٢٥هـ):

- الرغبة فى التعليم، كما يفعل المعلم مع طلابه عندما يزودهم بمعلومات معينة عن موضوعات محددة فيكونوا. على علم بها، وهو بهذا العمل يكون قد أسهم فى تزويدهم بمفاهيم صحيحة أو يصحح بعض المفاهيم والأفكار الخاطئة.

- الدعوة إلى الإسلام من خلال بيان محاسنه فى الدنيا والآخرة والمستحق للعبادة، وهذا يحتاج من الداعى شجاعة وثقة بالنفس، وخير من استخدم الحوار فى الدعوة إلى الله هم الأنبياء والرسل عليهم الصلاة والسلام؛ لأنهم من اختارهم الله تعالى لقيادة الناس وسعادة الإنسانية.

وأضاف "مارك" (Mark,2006) مبررات أخرى للأخذ بأسلوب التربية بالحوار من أهمها:

- يصلح تطبيقه مع جميع المقررات الدراسية ويحقق تدريساً نشطاً.
- تشكيل الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب نحو المقررات الدراسية.
- تحقيق الفهم نحو الموضوعات الدراسية.
- تنمية العمليات الذهنية لدى الطلاب.
- تنمية آداب الحوار التعليمى لديهم.
- إزالة الفوارق الاجتماعية والصعوبات النفسية لديهم.

وأضاف (خوجة، ٢٠٠٧م) دواعى أخرى للأخذ بالتربية الحوارية، ومنها:

- يمنح أطرافه فرصاً للحضور الواضح فى العملية التعليمية من خلال المناقشة البناءة.
- يؤكد الاتجاهات الإيجابية نحو القيم العلمية لدى المتحاورين، فالمحاور عندئذ يمنح المتحاورين فرصة.

التعود على التعبير عن الرأى، والاختيار السليم، وتنظيم الأفكار، وينمى الثقة والاحترام المتبادل بين أطرافه، ويسهل ربط جزئيات المعرفة، إذ تتحول العلاقة بينهم من السيطرة إلى الانفتاح والحرية فى إطار الآداب المعروفة.

- يتعرف المحاور على ما يدور في أذهان المتحاورين من أفكار واهتمامات،مما يساعده على توجيهها وتنميتها. ويدعم هذا الرأي "باركر" الذي وضح أن الحوار ينمي لدى المتحاور نوعاً من التفكير وهو التفكير الناقد "باركر" (Parker,2001)
- يدرب المتحاورين على آداب الاستماع، والطلاقة، وحسن الإلقاء، ومعالجة بعض عيوب النطق، وهذا ينعكس على جودة القراءة والكتابة.
- يمنحهم القدرة على مواجهة مشكلاتهم باقتدار واتخاذ القرارات المناسبة.
- يعودهم على تفعيل الآداب الاجتماعية من حسن التعامل مع الآخرين، واحترام آرائهم، وتنمية روح العمل الجماعي، والبعد عن التعصب للآراء، وتقدير النظام.
- تحقيق الذات وكسب الثقة بالنفس، بما ينعكس على أداء المتحاور.
- تحقيق الاقتناع من خلال الإحساس أو مشاهدة بعض نتائج الأعمال الحسنة أو السيئة.
- الكشف عن الطاقات وتوجيهها وتنميتها، بما يعود على المتحاور بالفائدة في دراسته أو أنشطته التي تتيحها كليته أو مدرسته.

(٣) أنواع التربية بالحوار:

كثيرة هي أنواع الحوار، وذلك وفق تناول الكتابات لموضوع أنماط الحوار، الأمر الذي أضفى عليها نوعاً من الغموض في المعنى والصعوبة في الحصر. فمن أنواع الحوار: (النحلاوي،١٩٨٣م) و(النحلاوي، ٢٠٠٠م)

- الحوار الخطابي أو التعبدي؛ وهو الذي يخاطب المولى تعالى عباده ويجيبون عليه والعكس.

- الحوار الوصفي؛ وهو الذي يهتم بوصف حي لحالة نفسية وواقعية للمتحاورين.
- الحوار القصصي؛ وهو الذي يتناول قصة نبي عليه السلام مع قومه.
- الحوار الجدلي؛ وهو يجري في ثناياه نقاش وجدال بهدف إثبات الحجة على المتحاورين.
- الحوار النبوي؛ وهو الذي استخدمه رسول الله صلى الله عليه وسلم في تعليم صحابته رضوان الله عليهم أمور الدين .
- الحوار التعليمي؛ وهو الذي يستخدمه المعلم مع طلابه في القاعات الدراسية، ويأخذ صيغاً ثلاث؛ الأولى يطرح المعلم سؤالاً على طلابه وهو يعلم أن إجابتهم ستأتي وفق خبراتهم الناقصة في موضوع الجواب، والثانية وهي تشبه الأولى غير أن الطلاب لا جواب لديهم عند طرح السؤال عليهم، والثالثة وتكون بتوجيه سؤال لهم بقصد إثارة الاهتمام والشوق إلى ما يراد تعليمه أو توضيحه.

وعرض آخر أشكالاً عدة للحوار (خوجه، ٢٠٠٧م)، وتناولتها الدراسة الحالية وفق التقسيمات التالية:

- **أشكال الحوار وفق قرب المحاور:**

- الحوار الكلامي؛ وهو الشائع، وصورته أن يوصل المحاور رسالته للمتحاورين بصورة مباشرة بدون حواجز، ويتم فيه طرح الأوامر وتقديم التوجيه، ويحتاج إلى قدرة عالية في التحدث.

- الحوار الكتابي؛ وهو أن يؤلف المحاور كتاباً أو يكتب مقالة تتضمن نصحاً وتوجيهاً، ويطالب المتحاورين الاطلاع عليها، وبهذا يكونون على تواصل ولكن من بعد.

- الحوار الالكترونى؛ وهو الكتابة فى المنتديات، والمشاركة فى الحوارات، التى يتم طرحها، وهو أيضاً اتصال عن بعد.

- أشكال الحوار وفق الهدف:

- الحوار التعليمى؛ ويهدف إلى التعليم والتثقيف حول أمور تهم الطلاب، ومن أنواعه الحوار القصصى أو الاستجواب أو الوصفى.

- الحوار العقدى؛ وهو يتناول أمور الدين المتفق عليها والمختلف فيها، وهى التى تكون من الثوابت أو من الاجتهاد.

- الحوار الأسرى؛ وهو الذى يتم داخل الأسرة بين الوالدين أحدهما أو كلاهما والأبناء؛ لغرس القيم لديهم، أو لحل مشكلاتهم، أو لمناقشة الأمور الطارئة.

- أشكال الحوار وفق طبيعة المثير:

- الحوار الإيجابى؛ وهو الذى يبرز الإيجابيات والسلبيات معاً، ويقدم السبل لتطوير الإيجابيات ووضع الحلول للسلبيات، ويعطى أطرافه فرص التعبير واحترام الآخر وحتمية الخلاف وتقبله.

- الحوار السلبى؛ وهو الذى لا يسوده الاحترام المتبادل بين أطرافه بسبب نظرة نقص أم عدم اعتراف بشخصية ما.

(٤) آداب التربية بالحوار:

لقد سنّ الشارع الحكيم آداباً للحوار؛ لتفعلها مؤسسات التربية مع أطرافه فى مختلف مراحله وتنوع أشكاله؛ ليكون الحوار ذو جدوى ملموسة، وبالتالى يكون قادراً على تحقيق أهدافه المرسومة. ونظراً لأهمية هذا الموضوع فقد تناولته الكتابات بعرض مجموعة من الآداب التى لا غنى للمحاور عنها.

وقد اتبعت الدراسة الحالية توزيع الآداب إلى ثلاث مجموعـات، وهـى تتعلـق بالمراحل التي تمر بها عملية الحوا، وهـى: (طنطـاوى، ١٩٩٧م) و(العـودة، ٢٠٠٣م) و(المغامسي، ٢٠٠٤م) و(المغامسي، ١٤٢٥هـ) و"كاثى"و"مارى"(Kathy,Mary,2005)

- **المرحلة الأولى: وتسمى" قبل بدء الحوار"، ومن آدابها:**
  - إخلاص النية.
  - تحديد أهداف الحوار.
  - الإعداد لموضوع الحوار.
  - الحضور فى الوقت المحدد.
  - الترحيب بالمتحاورين.
  - المعرفة بخصائص المتحاورين.
  - الإعداد للتجهيزات المناسبة للحوار.
  - الإيمان بحرية الفكر.
  - تحديد شكل الحوار المناسب.
- **المرحلة الثانية: وتسمى "فى أثناء الحوار"، ومن آدابها:**
  - الصدق.
  - التدرج فى عرض جزئيات موضوع الحوار.
  - ضبط النفس.
  - ضبط المصطلحات.
  - الاتفاق على مراجع معينة.
  - الالتزام بالأدلة.

- إدارة تفاعل المتحاورين.
- الأخذ بالكلمة الطيبة.
- تجنب المقاطعة.
- اعتدال الصوت.
- التركيز على الرأى لا على صاحبه.
- عدم السخرية من المتحاور.
- الالتزام بالوقت المحدد.
- الرد على أسئلة المتحاورين بما يناسبها.
- احترام الرأى المخالف.
- ضرب الأمثلة.
- ذكر المبررات عند الاعتراض على أقوال المتحاور.
- إشعار المحاور بالمحبة على الرغم من الخلاف.
- إنهاء الحوار بلباقة.

• **المرحلة الثالثة: وتسمى "بعد الحوار"، ومن آدابها:**

- الشكر والثناء.
- المصارحة.
- الرجوع إلى الحق والاعتراف بالخطأ.
- التسامح مع المتحاورين.

- الاعتذار.
- تجنب الحسد.
- الابتعاد عن الغيبة.

(٥) أساليب تنمية التربية بالحوار:

طلاب الجامعة لهم سمات تميزهم عن نظرائهم الطلاب في مراحل التعليم العام. لذا أشارت كتابات كثيرة إلى عدد من الأساليب التي من المفيد أن يستخدمها عضو هيئة التدريس؛ لتنمية آداب التربية الحوارية معهم داخل القاعات الدراسية. ونظراً لتعددها، فقد وزعتها الدراسة الحالية إلى مجموعتين وهما:

المجموعة الأولى: الأساليب المعروفة، ومنها: (عقل،٢٠٠١م)

تناولت كتابات أساليب التربية الإسلامية التي يجب على المربي أن يستخدمها مع النشء والشباب بما يتناسب والمواقف التي يمر بها هؤلاء، ومنها: كتابات (الخطيب وزملاؤه،٢٠٠٠م) و(عقل،٢٠٠١م) و(القاضي،٢٠٠٢م) وتتمثل هذه الأساليب في:

- **أسلوب القدوة أو المحاكاة:**

يقوم هذا الأسلوب على مسلمة، وهي أن الفرد يتأثر بتصرفات من يتخذهم أنموذجاً له ويتأثر بطريقة تفكيرهم وتحدثهم وتعاملهم مع الآخرين، وعلى ذلك يجب أن يكون عضو هيئة التدريس قدوة لطلابه في تفعيله لآداب الحوار. فما استحسنه يستحسنوه وما استقبحه يستقبحونه.

- **أسلوب المجموعات:**

ويستند هذا الأسلوب على فكرة تقسيم الطلاب في القاعة إلى مجموعتين، ويطرح عضو هيئة التدريس موضوع الحوار، ويطالب أعضاء كل مجموعة بتناول عناصر الموضوع، وما يقدمون من آراء ومقترحات تمثل رأى المجموعة.

- **أسلوب الترغيب والترهيب:**

وتتمثل فكرة هذا الأسلوب في أن يحدد عضو هيئة التدريس للطلاب حوافز التميز في الحوار، كما يحدد العقوبات التي تترتب على ترك التفاعل معه ومع بقية الطلاب. ويأخذ به في حالة وجود الطلاب غير متجاوبين معه في أثناء الحوار.

- **أسلوب حل المشكلات:**

وفي هذا الأسلوب يعرض عضو هيئة التدريس مشكلة على طلابه تقع في دائرة اهتمامهم، ويطالبهم بتشخيص المشكلة، وذلك بتحديد أسباب نشوءها وأعراضها وأضرارها والحلول الممكنة لها.

- **أسلوب الثواب والعقاب:**

وفيه يمنح عضو هيئة التدريس الطلاب المتميزين معه المكافآت أو الحوافز التي حددها لهم ويطبق العقوبات التي وضحها لهم؛ وذلك لتحفيز المتميزين على الاستمرار في حضورهم الواضح، ودفع المقصرين على تغيير حالهم في أثناء الحوار.

- **أسلوب القصة:**

ويستخدم هذا الأسلوب إذا كان الهدف إثارة الانتباه، ولفت الاهتمام، واستخلاص العبر والمواعظ من بعض جزئيات موضوع الحوار. ومن الأمثلة قصص الأنبياء، والسيرة النبوية الشريفة، والفتوحات الإسلامية.

- **أسلوب المحاضرة والوعظ:**

ويعتمد هذا الأسلوب على تقديم معلومات معينة عن موضوع الحوار مشتملة على الآداب التى يرغب فى تعريف الطلاب بها، من حيث مدلولاتها وأهميتها، الأمر الذى يعين على وعيهم بها.

- **أسلوب الأحداث الجارية:**

ويستخدم هذا الأسلوب لمساعدة الطلاب على الإحاطة بأبرز المناسبات التى تحيط بهم، والتى قد يستفيد منها لموضوع الحوار؛ وذلك للفت نظرهم للآداب التى يمكن استنباطها من هذه الأحداث، والأولى أن تكون من واقع اهتماماتهم.

- **أسلوب ضرب الأمثلة:**

يستخدم هذا الأسلوب لتقريب غير المحسوس بالمحسوس، أو لتوضيح محسوس غامض وبعيد إلى محسوس آخر أكثر وضوحاً وقرباً.

المجموعة الثانية: الأساليب الجديدة، ومنها:

تتمثل الأساليب الحديثة فى الحوار التعليمى فى: التعلم المعتمد على الاستنتاج ولعب الأدوار فى المسرح على الموضوعات التى تهم المجتمع، وتعلم تقويم مصادر المعرفة، والتعبير الذاتى، والإعداد المسبق للعمل، والتعلم الذى يخاطب حاستى السمع والبصر، والاتصال، والاستعانة بالخريطة التعليمية، وتعلم الكفايات، والأسئلة المفتوحة "جان" (Jane, 2004).

(٦) دور عضو هيئة التدريس فى تربية الطلاب على الحوار:

لم يعدّ مناسباً أن يقوم عضو هيئة التدريس بدور الملقن للمعلومات أو المقدم لها، وبدور المقوم لتحصيل طلاب الجامعة، بل برزت أدوار جديدة عليه الأخذ بها؛ لتحقيق

تعليم أفضل. ويؤكد هذا الرأى "هـامبليتون وزمـلاؤه" (Hambleton,& et al,1998)

وتتمثل أدوار عضو هيئة التدريس نحو تنمية آداب الحوار لدى طلابـه فـي: (يـالجن، ٢٠٠٤م).

- تكوين الوعى الكامل لديهم بأهمية الالتـزام بأخلاقيـات المناقـشة والمحـاورة والمناظرة.
- تعريفهم بهذه الأخلاقيات جملة وتفصيلاً.
- عقد حلقات المناقشة والمناظرة والمحاورة النموذجية بينهم كأنشطة صـفية ولا صفية.
- إجراء مناقشات نموذجية بينهم والمعلمين.
- إجراء مناقشات مثالية بين المعلمين والإداريين.
- إجراء مسابقات مثالية بين أطراف الحوار وتخصيص جوائز للفائزين.
- تبصيرهم بجوانب قصورهم فى أثناء النقاش بينهم وبين المعلمين خلال الدروس والمحاضرات.
- عرض نماذج من المناقشات والمحاورات والمناظرات المسجلة عـن اللقـاءات العلمية (المجالس العلمية والندوات والمؤتمرات).
- الاستشهاد بأمثلة عن مناقشات ومحاورات ومناظرات نموذجية مقترحة أمامهم.
- دعوتهم إلى بعض مناقشات حلقات البحث والرسائل الجامعية.
- اختيار موضوعات متصلة بحياتهم ومحل اهتماماتهم.
- ترتيب مجموعة من المشكلات الواقعية ثم إجراء حوارات بقصد بـذل الجهـود وتدريبهم على حلولها.

- تدريبهم على الإبداعات في حل المشكلات من خلال ترتيب مجموعة من الحوارات المساعدة على ذلك.
- ترتيب مناظرات علمية تساعد على تطوير المسائل والاكتشافات العلمية.

وهناك أدوار جديدة بإشراف عضو هيئة التدريس، ومنها:

- كتابة عضو هيئة التدريس مشاهداته اليومية للحوار مع الطلاب الذي يقيمه بصورة دورية، والتعليق عليها بما يساعد على معالجة نقاط الضعف لدى طلابه، والتأكيد على نقاط القوة "كرول" (Krol,1998) .
- تقويم الرفاق لزملائهم في آداب الحوار باعتبار أن الطالب يفهم أقرانه الآخرين. وقد حقق هذا الإجراء جدوى واضحة في تحديد نقاط الضعف لدى الطلاب والعمل على مواجهتها"ميشيل" (Macal,1999).
- إقامة محاورات بين الطلاب مختلفي الثقافات؛ بقصد التقريب بينهم. وهذا أسلوب غير مباشر لتدريبهم على أخلاقيات الحوار "هوفورد" (Hufford, 2000) و"باسيل" (Basil, 2000) .
- تبادل رسائل بين عضو هيئة التدريس وطلابه؛ بقصد تعميق العلاقة بينهم، ومعالجة نقاط الضعف لديهم في التعبير والكتابة، والتعرف على جدوى الأداء التدريسي له "مارتورانا وزملاؤه" (Martorana, et al, 2003).

ثانيا: طالب الجامعة:

(١) أهمية طالب الجامعة:

ينتمي طالب الجامعة لمرحلة الشباب، وذلك لعمره الذي يقع في مداها، ويتسم أفراد هذه المرحلة بسمات مختلفة عقلية وجسمية واجتماعية ونفسية وإرادية. لذا جاء تكريم الشارع الحنيف لهم دون عن غيرهم من أفراد مراحل العمر الأخرى. ففي الوقت

الذى ورد أمر بالرحمة ولين الجانب للكبير والعطف على الصغير، ورد الأمر بحسن التعامل مع الشاب.

فقد ورد فى القرآن الكريم صور متنوعة لهذا التكريم للشاب، قال تعالى (ولما بلغ أشده آتيناه حكماً وعلماً.. . الآية) (القصص:١٤) وقال تعالى: (قالت إحداهما يا أبت استأجره إن خير من استأجرت القوى الأمين) [القصص:٢٦] وقال تعالى: (قال رب السجن أحب إلى مما يدعوننى إليه وإلا تصرف عنى كيدهن أصب إليهن وأكن من الجاهلين) (يوسف:٣٣).

كما ورد تكريم للشباب فى السنة المطهرة قال رسول الله صلى الله عليه وسلم"سبعة يظلهم الله فى ظله يوم لا ظل إلا ظله الإمام العادل وشاب نشأ فى عبادة ربه...الحديث" (رواه البخارى) وقوله عليه الصلاة والسلام "يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة فليتزوج ومن لم يستطع فعليه بالصوم فإنه له وجاء "(رواه البخارى) وقال عليه الصلاة والسلام" اغتنم خمساً قبل خمس: شبابك قبل هرمك ... الحديث" (رواه البخارى).

(٢) سمات واجب توافرها فى طالب الجامعة:

تضمن الأدب التربوى العديد من السمات التى تتوافر فى مختلف جوانب شخصيات الشباب. والجوانب والسمات اللتين تتأثران بآداب الحوار، وهى: (الشيبانيى، ١٩٧٣م) و(المغامسى،٢٠٠٤م)

- السمات العقلية، ومنها: نضجه العقلى، وتأمله فيمن حوله من الكون والحياة، والإكثار من التساؤلات والمناقشات الجدلية، وحب الاستطلاع والإبداع والمنافسة والتجريب لكل ما هو جديد أو غريب، والرغبة فى التغيير.

- السمات الاجتماعية، ومنها: ميله إلى معاملة الآخرين باحترام، وإقامة شبكة من العلاقات بالود والثقة المتبادلة، والاعتماد على النفس، لاسيما فى النواحى المالية، وبوجود دخل خاص به يغنيه عن والديه، والميل إلى الاستقلال فى الرأى، والإعجاب بالرأى، والرغبة فى التفرد بالأفكار والآراء والتصرفات.
- السمات النفسية، ومنها: غزارة العواطف من تخوف، ورجاء، وعطف، وحب العمل الجماعى والتطوعى، والميل للعمل الذى يتطلب قوة وتضحية، كما أنه سريع الشعور بالذنب، وشديد التأثر بما يسمعه أو يراه من الأقوال والأفعال والمواعظ، وسريع التقلب فى العواطف وسريع فى اتخاذ قراراته والمدافعة عنها، والتمرد إذا لم تنفذ مطالبه ويؤخذ برأيه.

الدراسات السابقة:

أولاً- الدراسات المحلية:

- أبرز سعيد المغامسى (٢٠٠٤م) أهمية التربية بالحوار مع الشباب كأحد أساليب التربية الإسلامية التى يجب أن تستخدم من قبل الأسرة والمدرسة والجامعة وأثرها فى تحصينهم من الانحرافات الفكرية والسلوكية. وأسفرت دراسته عن نتائج منها: جدوى استخدام أسلوب الحوار مع الشباب، وأن من أسباب انحرافهم هو تقصير مؤسسات التربية، والغزو الفكرى والأخلاقى، وتقصير وسائل الإعلام ورفقة السوء، والبطالة ووقت الفراغ، ومن آثارها، البعد عن التمسك بالدين، والبعد عن الوسطية في التدين، كما حدد أهم آداب الحوار مع الشباب فى وضوح الهدف والعلم، والتمكن من الموضوع ومراعاة خصائص النمو لديهم، والثقة المتبادلة وتبادل الاحترام، وحسن

الاستماع إليهم، واستخدام أسلوب التلميح والتعريض، واستخدام الألفاظ والعبارات المناسبة، والرفق، وضبط النفس، ورصد أدوار مؤسسات التربية في مجال التربية بالحوار وأهم ثمارها.

- وناقش خالد المغامسي (١٤٢٥هـ) الحوار من حيث مفهومه وأسبابه وعوائقه وأنواعه وآدابه وفوائده التربوية وتطبيقاته. وتوصلت دراسته إلى نتائج، ومن بينها: اعتبار الحوار من أفضل الأساليب لحل الاختلاف والغلو، وعدم منفعة الحوار بدون الأخذ بآدابه، وأنه يفيد في توثيق العلاقة بين المعلمين وطلابهم، وينمي مهاراتهم، ووجود آداب الحوار في الكتاب المدرسي يعين على التعرف والتعود عليها، وأنه من أفضل طرق التدريس التي يجب على المعلم أن يستخدمها في تعليمه، كما أنه يفيد في الأنشطة الطلابية والمنتديات الحوارية.

- وتناول مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني (١٤٢٥هـ) مستوى ثقافة الحوار في المجتمع السعودي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعات المملكة العربية السعودية، ومستوى استعدادهم والعوامل المؤثرة في رفع مستوى ثقافة الحوار. وتوصل إلى ارتفاع مستوى ثقافة الحوار لدى الطبقة المثقفة وتدنيها لدى الطبقة العاملة، إلا أنه لم يرق إلى المستوى المأمول بشكل عام، وأجاب (٨٥%) من أفراد العينة من أنهم مستعدون لتقبل ثقافة الحوار، وأن العوامل المسئولة عن الارتقاء بهذه الثقافة على الترتيب: التعليم (٢٧%)، والتربية الأسرية (٢٦%)، والإعلام (٢٥%)، واللقاءات والأنشطة الثقافية (٢٢%).

- وأظهر البشرى (٢٠٠٧م) جوانب الضعف فى مهارات التعبير الشفهى لدى طلاب المرحلة المتوسطة، فى الجوانب: الفكرية واللغوية والصوتية الملمحية الجسدية والشخصية. كما توصل إلى تدنى الطلاب فى مهارات التعبير الشفهى، وبالتحديد فى (١٧) مهارة، وقدم برنامجاً مقترحاً لعلاج الضعف لدى الطلاب.
- ودرس العبيد (١٤٢٨هـ) مبررات تعزيز ثقافة الحوار لدى طلاب المرحلة الثانوية فى المملكة العربية السعودية ومهاراتهم الحوارية والأساليب المناسبة لتعزيز هذه الثقافة. وتوصل إلى أن من أبرز مبررات تعزيز ثقافة الحوار لدى طلاب المرحلة الثانوية فى المملكة بناء شخصية المتعلم وزيادة خبراته العلمية، ومن أبرز مهارات الإعداد أن يتفق مع منطلقات ثابتة ومهارات تقديمه، وأن يلتزم بالفكرة الرئيسة لموضوع الحوار والمهارات اللفظية واللغوية له، والاستعمال اللائق مهنياً وأخلاقياً والمهارات غير اللفظية، وتجنب الانشغال عن المتحاورين ومهارات التأثير التركيز على نقاط الاتفاق أكثر من الاختلاف، ومهارات إنهاء الحوار تحديد نقاط الاتفاق والاختلاف بين المتحاورين، وأن الحوار من أهم الأساليب التعليمية.

ثانياً - الدراسات العربية:

- تناولت هيام عطية (١٩٨٩م) أثر طريقة الحوار في التدريس على التحصيل والاحتفاظ فى مادة التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الأول الثانوى فى الأردن. وأظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين الطالبات اللاتى درسن موضوعات عن الفكر التربوى الإسلامى بطريقة الحوار وبين الطالبات

اللائى درسن بالطريقة المعروفة، وكانت الفروق لصالح طالبات المجموعة الأولى.

- ودرس شلبى (١٩٩١م) أثر استخدام عضو هيئة التدريس لطريقة المناقشة فى تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو مادة المناهج بكلية التربية ببنها فى مصر. وتوصل إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية التى استخدم عضو هيئة التدريس طريقة المناقشة في تدريس الطلاب مادة المناهج وفى اتجاهاتهم نحوها.
- وقدم الديرى (١٩٩٨م) إستراتيجية لتنمية قدرات الحوار والتعبير لدى طلبة المرحلة الإعدادية فى مادة اللغة العربية فى البحرين، وتضمنت الإستراتيجية قدرات، مثل: التعبير. والكتابة، وتزويد المتعلم بفنيات التحاور ومهارات عرض الكتب والمقالات والقصص والنقد والتعبير أمام الآخرين. وكشف أن الطلاب قد عبروا عن أهمية ما تحققه الإستراتيجية، كما عبر أولياء أمور الطلاب عن سرورهم بمحتواها، كما رحب بها العاملون فى قطاع التعليم.
- وصممت منى اللبودى (٢٠٠٠م) برنامجاً لتنمية فنيات الحوار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمصر، وفحصته للتأكد من فعاليته. وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية فى فنيات الحوار بين التطبيق القبلى والتطبيق التجريبى وفعالية البرنامج المقترح فى تنمية فنيات الحوار، واختلافهم فى ممارسة محتوى البرنامج كل على حدة.
- وقدمت ريح عبد العظيم (٢٠٠٤م) برنامجاً مقترحاً لتنمية مهارات الحوار باللغة العربية لدى طالبات قسم الإعلام بجامعة عين شمس على ضوء مدخل

التواصل اللغوى. وتبين لها فعالية البرنامج المقترح فى تنمية جانبى المعرفة والأداء لمهارات الحوار لدى طالبات الإعلام.

- وأظهرت لولوة آل خليفة (٢٠٠٧م) عدداً من الأساليب التى يمكن أن تستخدمها المدرسة في تربية طلابها على التربية الحوارية، ومنها: الاستفادة من إمكانات المنهج التى تتيح للمعلم تغير دوره من ملقن للمعرفة إلى مهيأ الفرص للطلاب للتعلم والكتاب المدرسى الذى يعتمد على الخطاب الحوارى بدلاً من آحادى الاتجاه واستخدام طريقة المناقشة فى التدريس وطرق التعلم، مثل: عروض البحث، وحل المشكلات، وحلقات النقاش، والعمل التعاوني، والاستجواب، ولعب الأدوار، والتقويم كالاستعانة بالحوار من معايير تقويم الأداء، وتقويم الأقران، والتقويم الذاتى، ومجالس المدرسة مثل مجالس الطلاب ومنتدياتهم.

ثالثا - الدراسات الاجنبية:

- أظهر"مير"و"مولير"(Meyer,muller,1990) نتائج تقويم كفاءة تدريس طلاب التعليم العالى بوساطة أسلوب الحوار والمناقشة، من خلال إظهار مستويات تجاوبهم مع أعضاء هيئة التدريس وردود أفعالهم كل على حدة فى أثناء التدريس.

- وحدد"جانى " (Jane, 2004) أثر الحوار فى التعليم باستخدام برنامج عن التفكير الإبداعى، وطبقه على طلاب عدد من المدارس. ووضع خطة منهجية للبرنامج ومن بنودها يحدد المعلم مشكلة ما للطلاب ويطرح أسئلة عنها، ويترك الطلاب يقدمون حلولاً لها، ويعقب المعلم على مشاركاتهم، وتوفير بعض التجهيزات اللازمة للحوار الفاعل كتخصيص وقت للحوار

ومواد، ومنح المعلمين المشاركين في البرنامج ومديري المدارس والطلاب الفرصة كاملة للتعبير بحرية عن آرائهم والرد عليهم باحترام. وتوصل إلى جدوى البرنامج في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب.

- وبين"جروسكي وزملاؤه" (Gorsky, & et al, 2004) جدوى استخدام أسلوب الحوار في تدريس مقرر الفيزياء للطلاب. إذ حددوا أن مثل هذه المقررات تتطلب طبيعتها التفاعل ثنائي الاتجاه بين المدرس والطلاب مرة، وبين الطلاب أنفسهم مرة أخرى؛ بقصد التحصيل العلمي الأمثل لهم من خلال التشجيع على طرح الأسئلة وتقديم الأجوبة من أطراف الحوار في جو يسوده الاحترام المتبادل.
- كما حدد"جروسكي وزملاؤه" (Gorsky & et al, 2005) التركيبة النظرية للحوار المناسبة لمنظومة التدريس. وتوصلوا إلى أن الحوار الفعال لابد من أن يسير وفق منهجية محددة؛ لتوجيه تفاعلاته بين أطرافه ليحقق أهداف استخدامه باعتباره بديلاً عن التدريس أحادي الاتجاه.
- ودرس"كاثي"و"ماري" (Kathy, Mary, 2005) دور الحوار بين أعضاء هيئة التدريس مختلفي الثقافات في إثراء العمل الجامعي سواء أكان في مجال التدريس أم مجال البحوث أم مجال خدمة المجتمع في كلية التربية والخدمات البشرية بجامعة أوهايو الأمريكية. وأظهرا أن الحوار بين قيادات الكلية ساهم في اختيار نوعية مميزة من أعضاء هيئة التدريس القادرين على تنمية وتطوير قيم الحوار الجيد مع طلابهم. وأوصت الدراسة بأن تكون خطة تنويع هيئات التدريس هدفاً لكل جامعة.

- وأظهرت "ميليسنت" (Millicent, 2005) جدوى الحوار بين الطلاب مختلفي الثقافات داخل جامعة" إديث كوان" (Edith Cowan) في غرب أستراليا، والبالغ عددهم (٢٢٥٠٠) طالب، منهم (٤٠٠٠) طالب من غير الأستراليين، ينتمون إلى(٨٠) دولة، تنفيذاً لسياسة تنوع الطلاب التي تنتهجا الجامعات الأسترالية الجديدة، ومن سماتهم: أنهم غير المتفرغين، وأعمارهم ٢٥سنة فأكثر، ومن المعوقون والقادمون من مجتمعات لا تتحدث الإنجليزية، والقادمون من مناطق ذات خلفيات مهملة اجتماعياً واقتصادياً، والنساء من مناطق متطورة. وتوصلت إلى أن أخذ الجامعة بهذه السياسة من شأنه أن يسهم بدور مهم في إقامة حوار فاعل بين الطلاب لمناقشة حاجاتهم اللازمة واهتماماتهم وجدوى الخطط الدراسية والإجراءات التنفيذية ومعايير الجودة المطبقة اعتماداً على مسلمة يأخذ بها التعليم العالي الأسترالي، وهي النظرة إلى محاورة الآخرين على رأس الأولويات، كما توصلت إلى أهمية توجه الجامعة نحو تأسيس مدرسة معنية بوضع التشريعات المنظمة لحوار الثقافات بين الطلاب.
- وقام الاتحاد الدولي للجامعات (I.A.U, 2005) بدراسة التعلم والحوار بين الثقافات في التعليم العالي كواحد من أولويات الاتحاد المطلوب أن يتم العمل به في رحاب جامعة "لافال" بإيطاليا (Laval Un.) واستهدفت التعرف على مدى الأخذ بسياسة التعلم والحوار بين الثقافات وإمكانية تصدير خبرات جامعات الاتحاد للخارج، والصعوبات التي تقف أمام برنامج التعلم والحوار بين الثقافات. وأظهرت أن (٧٨%) من جامعات الاتحاد تأخذ بأسلوب الحوار بين مدرسي وطلاب مختلفي الثقافات؛ بهدف تحسين التعلم، بينما أجاب

(٨%) من جامعات الاتحاد بعدم الأخذ بهذا الأسلوب، كما توصل إلى أن الكثير من الجامعات يهتم بوجود برامج تبادل الخبرات في مجال التعلم والحوار بين الثقافات مع جامعات ليست عضواً في الاتحاد، ومن أهم الصعوبات تدني الاستفادة من السياسات القائمة، وغياب تواصلها، والنظرة للطلاب على أنهم على قدم المساواة فلا فرق بين الطلاب مختلفي الثقافات والطلاب المحليين.

- وقارن"بول وزملاؤه" (Paul & et, al, 2006) أداء مجموعة من الطلاب في تخصصي الفيزياء والكيمياء الساكنين بجامعة "آيسرايل" الأمريكية (Israel Un.) يتلقون تعليمهم بوساطة الحوار بأداء مجموعة أخرى من الطلاب لا تسكن بالجامعة نفسها وتتلقى تعليمها عن بُعد، وتوصلوا إلى أن طلاب المجموعة الأولى الذين يجري بينهم حوار شخصي أي فيما بينهم، وحوار مع مدرسيهم لا يحملون مقررات دراسية ولديهم مهارات الحوار بخلاف طلاب المجموعة الأخرى.
- وربطت "ليسلي" و"جودي" (Leslie, Jody, 2008) العمل المثمر بالحوار، وجعل هذه الفكرة مشروع المجتمع الأكاديمي المتحول إلى التحرر من العنصرية في النظرة، والتعامل في جامعة "إيموري" الأمريكية (Emory Un.)، وتولدت هذه الفكرة من التقاء أسرة الجامعة الأكاديمية والإدارية والطلاب متناسين الاختلافات العرقية بينهم؛ بقصد مناقشة موضوعات تهم سمعة الجامعة، مثل: المنهج والقراءات والعلاقات التبادلية بينهم في إطار أخلاقيات المهنة. وبلغ عدد المحاورات (٤٤) حواراً ، وحضره (٦٦٤) فرداً من مختلف أعضاء هيئات التدريس والطلاب من مختلف تخصصات

الجامعة. وقد توصلا إلى تعلم أطراف هذه الحوارات قيماً للحوار ومنها الاحترام المتبادل بينهم، والثقة بما يقولون، وتبادل الخبرات والتجارب، وتقبل الآخر على الرغم من اختلاف عرقه، وضبط النفس عند تناول موضوعات كرفض البيض للزنوج.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق ما يلي:

- الاهتمام بدراسة الحوار على مختلف الصعد من حيث طبيعته ودوره في العملية التربوية والتعليمية بمؤسسات التربية فى المجتمع: الأسرة، والمدرسة، والجامعة، ووسائل الإعلام.
- تنوع تناول الدراسات السابقة الحوار وفق معايير، فالدراسات وفق الهدف توجد بينها دراسات نظرية وأخرى تطبيقية. ودراسات وفق المنهج ، وتوجد دراسات وصفية وأخرى تجريبية.
- تتفق الدراسة الحالية مع دراسة المغامسى (٢٠٠٤م) فى الاهتمام بالشباب الجامعى، لكن تختلف الدراسة الحالية عنها فى أنها تطبيقية على طالب الجامعة بالرياض، بينما الأخرى نظرية عامة على الشباب.
- تختلف الدراسة الحالية عن دراسة العبيد (١٤٢٨هـ) فى أنها تتناول الحوار كأسلوب تربوى من أساليب التربية الإسلامية، بينما الدراسة الأخرى تناولت الحوار كثقافة وسبل تعزيزها. وطبقت الدراسة الحالية عل طلاب الجامعة بينما الدراسة الأخرى طبقت على طلاب المرحلة الثانوية.

- اهتمت بعض الدراسات العربية بتعرف أثر استخدام طريقة الحوار في تحصيل الطلاب كدراسات: هيام عطية (١٩٨٩م) وشلبي (١٩٩١م).
- اعتنت بعض الدراسات العربية بتصميم خطط وبرامج لتنمية مهارات الحوار الجيد لدى الطلاب كدراسات: الديري (١٩٩٨م) واللبودي (٢٠٠٠م) وربيع عبد العظيم (٢٠٠٣م).
- تتفق الدراسة الحالية مع دراسة لولوة آل خليفة (٢٠٠٧م) في تحديد أساليب تنمية قيم الحوار لدى الطلاب، لكن تختلف الدراسة الحالية في تركيزها على طلاب الجامعة، بينما الأخرى ركزت على طلاب المدرسة.
- تناولت الدراسات الأجنبية أثر الحوار على التعليم مثل دراسات"جاني" (Jane , 2004) و "بول" وزملاؤه (Paul,& et al,2006)، وأثره على طلاب الجامعة مختلفي الثقافات مثل "كاثي" و"ماري" (Kathy, Marry, 2005)، وأثره على أعضاء هيئة التدريس مختلفي الثقافات مثل "ميليست" ,Millicent) (2005 والاتحاد الدولي للجامعات الأوربية (I.A.U, 2005) و"ليسلي" و"جودي" (Leslie, Jody, 2008) بينما الدراسة الحالية تناولت مدى استخدام عضو هيئة التدريس لآداب التربية الحوارية مع طلابه وأساليب تنميتها بجامعات مدينة الرياض.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ نظراً لأنه الأنسب لأهدافها. وهو المنهج المعني بوصف الظاهرة المراد دراستها كما هي موجودة بالفعل، وذلك بعد جمع

البيانات التى تتعلق بها وتحليلها ومناقشتها؛ للوصول إلى استنتاجات قد تسهم فى فهمها وتطويرها، كما يمكن أن تسهم فى تعميم النتائج على الظواهر المماثلة (دويدرى، ٢٠٠٢م).

مجتمع الدراسة:

طبقت الدراسة على جامعات مدينة الرياض، منها جامعتان حكوميتان، وهما جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعتان أهليتان، وهما جامعة الأمير سلطان وجامعة اليمامة. كما أخذت كليتين من كل جامعة، وبلغ مجموع مجتمع الدراسة فى زمن تطبيقها وهو الفصل الأول من العام ١٤٢٩هـ/١٤٣٠هـ (٤١٤٨) طالباً (عمادة القبول والتسجيل بكل جامعة، ٢٠٠٨م). والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة على الجامعات والكليات

الجامعة	الكلية	العدد
جامعة الملك سعود	كلية الأنظمة والعلوم السياسية	٣١٨
	كلية علوم الحاسب والمعلومات	١٠٩١
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	كلية العلوم	٣١٨
	كلية اللغات والترجمة	٩١٦
جامعة الأمير سلطان	كلية إدارة الأعمال	٣٦٠
	كلية الحاسب الآلى	١٣٤
جامعة اليمامة	كلية إدارة الأعمال	٢٧٠
	كلية الحاسب الآلى	٢٠٠
المجموع	٤١٤٨	

عينة الدراسة:

أخذت الدراسة بالعينة العشوائية الطبقية؛ وذلك لمناسبة هذا النوع من العينات لأهداف الدراسة. وتم اختيار أفراد العينة تبعاً للخطوات التالية:

- تحديد الفئات المتوافرة فى مجتمع الدراسة. وقد تم ذلك فى فئتين وفق التخصص وهما:علمى وأدبى.
- تحديد أفراد فئتى عينة الدراسة.
- تحديد نسبة مئوية موحدة لأفراد فئتى عينة الدراسة، وهى (١١%) ثم سحب عينة منتظمة من مجتمع الدراسة. وعلى هذا الأساس بلغ أفراد عينة الدراسة (٤٤١) طالباً. والجدول التالى يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة

الجامعة	الكلية	العدد
جامعة الملك سعود	كلية الأنظمة والعلوم السياسية	٤٠
	كلية علوم الحاسب والمعلومات.	١٥٧
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	كلية العلوم	٣٣
	كلية اللغات والترجمة	٩٨
جامعة الأمير سلطان	كلية إدارة الإعمال	٣٨
	كلية الحاسب الآلى	١٥
جامعة اليمامة	كلية إدارة الأعمال	٣٩
	كلية الحاسب الآلى	٢١
المجموع	٤٤١	

خصائص عينة الدراسة:

• نوع التعليم:

جدول (٣) توزيع عينة الدراسة على حسب نوع التعليم

نوع التعليم	العدد	النسبة %
حكومي	٢٨٤	٦٤,٤
أهلي	١٥٧	٣٥,٦
المجموع	٤٤١	١٠٠

يوضح جدول (٣) توزيع عينة الدراسة على فئتي نوع التعليم، حيث جاء نصيب التعليم الحكومي من أفراد العينة الأكبر إذ بلغت نسبتهم (٦٤,٤%)، فنصيب التعليم الأهلي ونسبته (٣٥,٦%).

• التخصص العلمي:

جدول (٤) توزيع عينة الدراسة حسب التخصص

التخصص	العدد	النسبة %
علمي	١٣٩	٣١,٥٢
أدبي	٣٠٢	٦٨,٤٨
المجموع	٤٤١	١٠٠

يظهر جدول (٤) توزيع عينة الدراسة على فئتي التخصص العلمي، إذ يمثل طلاب التخصص الأدبي الأكثرية في الاستجابات حيث بلغت نسبتهم (٦٨,٤٨%) فطلاب التخصص العلمي وبلغت نسبتهم (٣١,٥٢%).

● المستوى الدراسي:

جدول (٥) توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	العدد	النسبة %
الأول	١٩	٤,٣١
الثاني	٤١	٩,٢٩
الثالث	٩٧	٢١,٩٩
الرابع	٨٣	١٨,٨٢
الخامس	٥٨	١٣,١٥
السادس	٦٠	١٣,٦١
السابع	٥٨	١٣,١٥
الثامن	٢٥	٥,٦٧
المجموع	٤٤١	١٠٠

يوضح جدول (٥) استجابات عينة الدراسة نحو فئات المستوى الدراسي، إذ يمثل طلاب المستوى الثالث الأغلبية حيث بلغت نسبتهم (٢١,٩٩%)، يليهم طلاب المستوى الرابع إذ بلغت نسبتهم (١٨,٨٢%)، فطلاب المستوى السادس ونسبتهم (١٣,٦١%)، وطلاب المستويين الخامس والسابع ونسبتهم (١٣,١٥%)، وطلاب المستوى الثاني ونسبتهم (٩,٢٩%)، وطلاب المستوى الثامن ونسبتهم (٥,٦٧%)، وأخيراً طلاب المستوى الأول ونسبتهم (٤,٣١%).

• تقدير المعدل التراكمي:

جدول (٦) توزيع عينة الدراسة حسب تقدير المعدل التراكمي

تقدير المعدل التراكمي	العدد	النسبة %
ممتاز	٧٩	١٧,٩
جيد جداً	١٦٢	٣٦,٧ ٤
جيد	١٦١	٣٦,٥١
مقبول	٣٩	٨,٨٤
المجموع	٤٤١	١٠٠

يكشف جدول (٦) توزيع عينة الدراسة حسب تقدير المعدل التراكمي، إذ يمثل الطلاب الذين تقديرهم جيد جداً الأغلبية حيث بلغت نسبتهم (٣٦,٧٤%). يليهم الطلاب الذين تقديرهم جيد ونسبتهم (٣٦,٥١%)، فالطلاب الذين تقديرهم ممتاز ونسبتهم (١٧,٩١%)، وأخيراً الطلاب الذين تقديرهم مقبول ونسبتهم (٨,٨٤%).

• مستوى تعليم الأب:

جدول (٧) توزيع عينة الدراسة حسب مستوى تعليم الأب

مستوى تعليم الأب	العدد	النسبة %
أمي	٢٣	٥,٢٢
تعليم ابتدائي وما دون	٤٤	٩,٩٨
تعليم متوسط	٦١	١٣,٨٣
تعليم ثانوي	٧٥	١٧

تعليم جامعي	١٦٠	٣٦,٢٨
أعلى من جامعي	٧٨	١٧,٦٩
المجموع	٤٤١	١٠٠

يبين جدول (٧) توزيع عينة الدراسة وفق مستوى تعليم الأب، حيث يمثل الطلاب الذين آبائهم من ذوى التعليم الجامعي الأكثرية فقد وصلت نسبتهم (٣٦,٢٨%)، ويليهم الطلاب من آباء تعليمهم أعلى من جامعي ونسبتهم (١٧,٦٩%)، والطلاب من آباء تعليمهم ثانوى ونسبتهم (١٧%)، والطلاب من آباء تعليمهم متوسط ونسبتهم (١٣,٨٣%) فالطلاب الذين آبائهم من ذوى التعليم الابتدائى وما دون ونسبتهم (٩,٩٨%). وأخيراً الطلاب من آباء أميين ونسبتهم (٥,٢٢%).

• مستوى تعليم الأم:

جدول (٨) توزيع عينة الدراسة حسب مستوى تعليم الأم

مستوى تعليم الأم	العدد	النسبة %
أمية	٦٣	١٤,٢٩
تعليم ابتدائي وما دون	١٠٠	٢٢,٦٨
تعليم متوسط	٥٥	١٢,٤٧
تعليم ثانوى	٩٧	٢١,٩٩
تعليم جامعي	١٠٩	٢٤,٧٢
أعلى من جامعي	١٧	٣,٨٥
المجموع	٤٤١	١٠٠

يوضح جدول (٨) توزيع عينة الدراسة حسب مستوى تعليم الأم، فقد جاء الطلاب الذين أمهاتهم من ذوات التعليم الجامعى فى صدارة أفراد العينة إذ بلغت نسبتهم (٢٤,٧٢%)، يليهم الطلاب من أمهات تعليمهن ابتدائى وما دون حيث وصلت نسبتهم (٢٢,٦٧%)، فالطلاب من أمهات تعليمهن ثانوى ونسبتهم (٢١,٩٩%)، فالطلاب من أمهات أميات ونسبتهم (١٤,٢٩%)، وأخيراً الطلاب من أمهات تعليمهن متوسط ونسبتهم (١٢,٤٧%).

أداة الدراسة:

صمم الباحث أداة هذه الدراسة، وهى استبانة مؤلفة من ثلاثة أجزاء، وهى:

- الأول، وهو خاص بالبيانات الأولية للطالب.وتتمثل فى نوع التعليم، والتخصص، والمستوى الدراسى، وتقدير المعدل التراكمى، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم.
- الثانى، وهو خاص بآداب التربية بالحوار، وتضمن (٥٠) عبارة عن الآداب مع الطلاب وبلغ عدد العبارات الموجبة (٢٥) عبارة، وبلغ عدد العبارات السالبة (٢٥) عبارة، وتقع فى صفحات (٣، ٤، ٥، ٦).
- الثالث، وهو خاص بأساليب تنمية أسلوب التربية بالحوار، وتضمن (١١) عبارة عن هذه الأساليب، وتقع فى صفحتى (٦، ٧).

مراحل وآداب التربية الحوارية:

فيما يلى مراحل الحوار والآداب التى رصدتها الدراسة فى كل مرحلة مع عباراتى كل أدب بالترتيب الموجبة فالسالبة، وذلك على النحو التالى:

● المرحلة الأولى: وهى "قبل الحوار" وآدابها :

- حسن المقصد :

١- يحرص على إيصال المعلومات التى تتعلق بالموضوع إلى أذهان الطلاب بيسر.

٤- يهتم بحب الظهور أمام الآخرين ومدحهم له.

. الإعداد للموضوع:

١٠- يعرض المادة العلمية لموضوع الحوار بصورة ثرية..

١٥- يتناول المادة العلمية لموضوع الحوار بصورة ضعيفة.

. أهداف الحوار:

٢٣- يعرفهم بأهداف الموضوع منذ بداية المحاضرة.

٥٠- يتناول جزئيات الموضوع دون تعريفهم بأهدافه.

. الالتزام بالوقت:

٢٤- يحضر إلى القاعات الدراسية في المواعيد المحددة .

٣٥- يتأخر في الحضور عن مواعيد محاضراته المقررة.

. الترحيب:

٢٥- يرحب بهم عند دخوله القاعة الدراسية من خلال السلام عليهم والاحتفاء بهم.

٣٩- يظهر عليه الانزعاج عندما يدخل القاعة الدراسية.

- المرحلة الثانية: وهى "فى أثناء الحوار" وآدابها:

. الصبر:

٢- يسعد من تحاور طلابه معه مهما طال زمنها.

٥- يتلفظ بكلمات غير مرضية عندما يرغب أحد الطلاب المشاركة في الموضوع.

. الرحمة:

١١- يشعرهم بالرحمة وذلك من خلال لجوئه إلى تقديم التوضيح لما يريدونه بالحسنى.

٢٦- يعرض المادة العلمية المتعلقة بالموضوع دون الاهتمام بتوضيح ما يصعب عليهم.

. الاحترام:

١٦- يمنحهم الاحترام اللازم الذى يستحقه كل واحد منهم.

٣٦- ينظر إليهم بتعالى بسبب كونه عضو هيئة تدريس.

. التواضع:

١٤- يتقبل مشاركاتهم عن الموضوع حتى وإن خالفت آراءه

٣٧- يرفض آرائهم المخالفة لآرائه.

. الإنصاف:

٧- يثنى على الذين يشاركون بآراء سديدة عن الموضوع.

١٧- يتجاهل الذين يشاركون بآراء وجيهة عن الموضوع.

. تحديد مراجع مناسبة:

١٨- يوجههم إلى مراجع مناسبة للموضوع.

٢٩- يتركهم بدون تحديد مراجع تثرى الموضوع.

. التدرج:

٨- يعرض الموضوع على شكل خطوات مبتدأ بالمعروف ثم ينتقل للمجهول.

٤٠- يعرض الموضوع بدون توزيعه إلى جزئيات متتالية.

. ضبط المفردات:

٢٧- يحرص على تحديد معانى الكلمات الغامضة أو التى لها أكثر من معنى.

٤٩- يتجاهل توضيح الكلمات التى لها أكثر من معنى أو الغامضة.

. الأمانة العلمية:

٢٨- ينسب الآراء التي يستشهد بها عن الموضوع إلى أصحابها دون حرج.

٤٨- يصرف نظره عن نسبة الآراء عن الموضوع لأصحابها.

. الإنصات:

٣٠- يمنحهم فرصاً متكافئة لعرض آرائهم بدون تلميح بالرغبة في التدخل.

٤٥- يقاطعهم في أثناء مداخلاتهم.

. الالتزام بالوقت:

١٩- ينظم زمن المحاضرة رغبة منه في منحهم فرص متكافئة للمشاركة.

٤٦- يخصص زمن المحاضرة ليعرض فيه جزئيات الموضوع دون الاهتمام بمنحهم فرص للمشاركة.

. ضرب الأمثلة:

٣٨- يستشهد بأمثلة من اهتماماتهم ليوضح لهم جزئيات الموضوع.

٤٧- يتجاهل ذكر أمثلة من اهتماماتهم بقصد توضيح جزئيات الموضوع.

. التشجيع:

١٢- يشجع أصحاب الآراء الضعيفة على الاستمرار في التفاعل معه في أثناء المحاضرة.

٤١- يتجاهل الطلاب الذين يسهمون بآراء ضعيفة .

. ضبط النفس:

٢١- يترفع عن هفواتهم التي قد تحدث منهم في أثناء المحاضرة.

٣٣- يحاسبهم على ما يصدر عنهم حتى أصغر الهفوات.

. التقيد بالتعليمات:

٢٢- يتقيد بالتعليمات التى يدعوهم إلى الالتزام بها.

٤٢- يتجاهل التعليمات التى يدعو هم إلى الالتزام بها.

● المرحلة الثالثة: ما بعد الحوار، وآدابها:

. الشكر:

٣- يشكرهم على حسن الاستماع وتنوع المشاركات.

٢٠- يسكت عن توجيه كلمات الثناء لهم على مشاركاتهم المتنوعة.

. الاعتذار:

٦- يعتذر لهم عن أية سلبيات قد تحدث منه فى أثناء المحاضرة.

٣١- يسكت عن الاعتذار لهم عن أية سلبيات قد تحدث منه.

. النقد الذاتى:

٩- يحثهم على الاعتماد على أنفسهم فى تحديد أخطائهم ووضع الحلول.

١٣- يتركهم بدون تشجيع للاعتماد على أنفسهم فى تحديد أخطائهم ووضع الحلول.

. إثارة روح المنافسة العلمية:

٣٢- يثير المنافسة الشريفة بينهم للاستعداد العلمى عن الموضوع.

٤٤- يركز اهتمامه على طلاب محددين ليتفاعلوا معه فى القاعة.

. تجنب الغيبة:

٣٤- يتكلم أمامهم عن طلاب آخرين بالتى هى أحسن.

٤٣- يذكر أمامهم أخطاء طلاب آخرين بدون حاجة.

المعيار في هذه الدراسة:

حدد الباحث معياراً إحصائياً؛ وذلك ليتم على ضوئه اختيار العبارات التى تستحق وصف أنها مفعلة أم العكس. ويتمثل هذا المعيار فى تحديد قيمة متوسط بمقدار(٢,٥٠٠٠) فما فوق سواء مع عبارات المحور الأول الذى يتعلق بآداب التربية بالحوار بمراحله الثلاث ومع عبارات المحور الثانى الذى يتعلق بأساليب تنمية آداب التربية بالحوار.

صدق الاداة :

أخذت هذه الدراسة بنوعين من الصدق، وهما:

(١) صدق المحكمين:

عرض الباحث أداة هذه الدراسة على مجموعتين من المحكمين، الأولى وهى خاصة بالطلاب، إذ عرض على (١٠) طلاب بواقع طالبين من كل كلية شملتهم الدراسة، بالإضافة إلى طالبين من كلية المعلمين بالرياض؛ بقصد تعرف مدى مناسبة العبارات لهم وتوافرها فى حياتهم الدراسية داخل القاعات، والثانية وهى خاصة بالخبراء فى تخصصات التربية من كلية المعلمين وكلية التربية بجامعة الملك سعود؛ بغرض تعرف مدى وضوح العبارات ومناسبتها مع إمكانية إجراء التعديلات إذا توافرت. وقد عدل الباحث الملاحظات التى تفضل بها الأخوة من المجموعتين.

(٢) صدق الاتساق الداخلى

قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طالب من طلاب الجامعات الموضحة فى الحد المكانى للدراسة، لحساب صدق الاتساق الداخلى بين

درجتى محورى الاستبانة والدرجة الكلية والارتباطات الداخلية للمحـــور الأول ومعامــل الارتباط بين درجة عبارات المحور الثانى والدرجة الكلية فـــى الأداة باســتخدام معامــل الارتباط لبيرسون. وكانت النتيجة تشير إلى صلاحية الأداة للاستخدام، وتوضح الجــداول التالية ذلك:

جدول(٩-أ) معامل ارتباط بيرسون للاتساق الداخلى بين درجتى محورى الأداة والدرجة الكلية

محورا الأداة		درجة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المحور الأول	آداب التربية بالحوار	٠,٩٥٩	٠,٠١
المحور الثانى	أساليب تنمية التربية بالحوار	٠,٧٩٩	٠,٠١

جدول (٩-ب) معامل ارتباط بيرسون للارتباطات الداخلية للأداة

المحور		المرحلة الأولى	المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة	الدرجة الكلية
المحور الأول	المرحلة الأولى	١,٠٠٠			
	المرحلة الثانية	**٠,٢٠١	١,٠٠٠		
	المرحلة الثالثة	*٠,٣٦٨	*٠,٤٢٧	١,٠٠٠	
	الدرجة الكلية	٠,١٤١	*٠,٩٠٩	٠,٠٧٥	١,٠٠٠

*دال عند ٠,٠١ **دال عند ٠,٠٥

جدول (٩-ج) معامل الارتباط لبيرسون بين درجة كل عبارة في المحور الثاني والدرجة الكلية

العبارة	درجة معامل الارتباط
١	٠,٦٩٧
٢	٠,٦٦٨
٣	٠,٧٣٤
٤	٠,٥٥٣
٥	٠,٦١٠
٦	٠,٤٤٧
٧	٠,٣٠١
٨	٠,٧٥٩
٩	٠,٤٥١
١٠	٠,٤٧٠
١١	٠,٦٢٣

*دالة عند ٠,٠١

ثبات الأداة:

كما طبق الاستبانة على العينة الاستطلاعية ذاتها؛ لحساب ثبات محـــوري الأداة وثبات عبارات كل محور باستخدام معامل الفا-كرونباخ. وكانت النتيجة النهائية تشير إلى صلاحية الأداة للاستخدام، يوضح الجدول التالي ذلك:

جدول (١٠) معامل الفا-كرونباخ لثبات الأداة

محورا الأداة		درجة معامل الفا-كرونباخ
المحور الأول	آداب التربية بالحوار	٠,٧٥١
المحور الثاني	أساليب تنمية التربية بالحوار	٠,٨٠٠

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة نحو متغيراتها.
- معامل الارتباط لـ"بيرسون" للاتساق الداخلي لعبارات الأداة.
- معامل "الفا-كرونباخ" لثبات الأداة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة نحو عبارات محوري الأداة.
- تحليل التباين آحادي الاتجاه للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو عبارات محوري الأداة بفعل متغيرات: المستوى الدراسي وتقدير المعدل التراكمي ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم.
- اختبار "ت" للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو عبارات محوري الأداة بفعل نوع التعليم والتخصص.
- اختبار " شيفيه " لتحديد مصدر الفروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة.

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول:

ما مدى استخدام عضو هيئة التدريس لآداب التربية بالحوار من وجهة نظر طلاب جامعات بمدينة الرياض؟

يوضح جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة نحو عبارات المحور الأول والذى يتعلق بآداب مراحل التربية بالحوار:

(١-١) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة نحو عبارات المرحلة الأولى والخاصة بالآداب قبل الحوار

جدول(١١-أ) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة نحو عبارات المرحلة الأولى الآداب قبل الحوار

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	يحرص على إيصال المعلومات التي تتعلق بالموضوع إلى أذهان الطلاب.	٢,٧٣٠٠	٠,٥٦٥٩٥	الأول
٤	يهتم بحب الظهور أمام الآخرين ومدحهم له.	١,٨٤٠٠	٠,٧٨٧٧٩	السادس
١٠	يعرض المادة العلمية للموضوع بصورة ثرية.	٢,٥٧٠٠	٠,٥٩٠٤١	الثالث
١٥	يتناول المادة العلمية للموضوع بصورة ضعيفة.	١,٦١٠٠	٠,٧٣٧١١	الثامن
٢٣	يعرفهم بأهداف الموضوع منذ بداية المحاضرة.	٢,٦٠٠٠	٠,٦٥١٣٤	الثاني
٢٤	يحضر إلى القاعة الدراسية في المواعيد المحددة.	٢,٥٦٠٠	٠,٧١٥٢٠	الرابع

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الترتيب
٢٥	يرحب بهم عند دخوله القاعة الدراسية من خلال السلام عليهم والاحتفاء بهم.	٢,٣٣٠٠	٠,٨٥٣٤٥	الخامس
٣٥	يتأخر فى الحضور عن مواعيد محاضرات المقرر.	١,٤٨٠٠	٠,٧١٧٤٦	التاسع
٣٩	يظهر عليه الانزعاج عندما يدخل القاعة الدراسية.	١,٦٦٠٠	٠,٧٢٧٨٠	السابع
٥٠	يتناول جزئيات الموضوع دون تعريفهم بأهدافه.	١,٨٤٠٠	٠,٨٣٧٥٠	السادس

يوضح جدول (١١-أ) استجابات عينة الدراسة نحو عبارات المرحلة الأولى والتى تختص بآداب ما قبل الحوار، والتى يفعلها عضو هيئة التدريس فى القاعة الدراسية، فقد جاءت العبارات التى تتضمن معانى الآداب الموجبة وهى: (١، ٢٣، ١٠، ٢٤) فى صدارة عبارات المرحلة ذاتها. إذ بلغ متوسط استجاباتها نحو حرص عضو هيئة التدريس على إيصال المعلومات التى تتعلق بالموضوع إلى أذهان الطلاب أعلى متوسطات استجاباتها نحو عبارات هذه المرحلة حيث وصل (٢,٧٣٠٠)، ويليه متوسط استجاباتها نحو تعريفه بأهداف الموضوع منذ بداية المحاضرة حيث بلغ المتوسط (٢,٦٠٠٠)، وعرضه المادة العلمية للموضوع بصورة ثرية (٢,٥٧٠٠)، وحضوره القاعة الدراسية فى المواعيد المحددة ومتوسطها (٢,٥٦٠٠).

ويأتى متوسط العبارة الموجبة (٢٥) بعد هذا الترتيب ولكن بصورة منخفضة، وذلك وفق معيار الدراسة، ونصها: يرحب بهم عند دخوله القاعة الدراسية من خلال السلام عليهم والاحتفاء بهم إذ بلغ (٢,٣٣).

ويوضح الجدول ذاته استجابات عينة الدراسة نحو العبارات التى تتضمن معانى للآداب السالبة التى يطبقها عضو هيئة التدريس فى القاعة الدراسية ولكن بصورة متدنية.

وبالنظر فى متوسطات العبارات الموجبة والعبارات السالبة بوجه عام يتضح أن متوسطات المجموعة الأولى مرتفعة قياساً إلى متوسطات المجموعة الثانية، وهذا يعنى أن عضو هيئة التدريس فى جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الأمير سلطان وجامعة اليمامة يأخذ بآداب ما قبل الحوار ولكن بصورة غير مرضية.

وبإعادة النظر فى متوسطات العبارات الموجبة، يظهر أن عضو هيئة التدريس فى هذه الجامعات ركز اهتمامه على الآداب التالية للحوار: الحرص على إيصال المعلومات التى تتعلق بالموضوع إلى أذهان الطلاب، وتعريفهم بأهداف الموضوع منذ بداية المحاضرة، ويعرض المادة العلمية للموضوع بصورة ثرية، ويحضر إلى القاعة الدراسية فى المواعيد المحددة، وقد يفسر ذلك في أنه مقتنع بأن هذه الآداب واجب فعلها مع الطلاب فى مرحلة ما قبل الحوار، لذلك لم يعط الترحيب بهم عند دخوله القاعة الدراسية من خلال السلام عليهم والاحتفاء بهم الاهتمام اللازم.

وقد أشارت كتابات عديدة إلى النتائج التى وردت فقد عرض طنطاوى (١٩٩٨م) والعودة (٢٠٠٣م) عدداً من الآداب، والتى من المناسب على عضو هيئة التدريس استخدامها فى القاعة الدراسية، مثل: إخلاص النية، كما حددت دراسة المغامسى (٢٠٠٤م) آداباً للحوار مع الشباب كوضوح الهدف والعلم والتمكن من الموضوع،

وأظهرت دراسة "جاني" (Jane, 2004) أثر الحوار على تعليم طـلاب المـدارس إذا توافرت له مقومات مثل تخصيص وقت له، وأشـارت دراسـة "جروسـكي وزمـلاؤه" (Gorsky, & et al, 2004) عن جدوى استخدام أسلوب الحوار في تـدريس مقـرر الفيزياء للطلاب؛ بقصد الارتقاء بتحصيلهم العلمي من خلال التشجيع على طرح الأسـئلة وتقديم الأجوبة من أطراف الحوار في جو يسوده الاحترام المتبادل.

وحددت دراسة "جروسكي" وزمـلاؤه (Gorsky, & et al, 2005) التركيبـة النظرية للحوار المناسب لمنظومة التدريس وتوصلت إلى أن الحوار الفاعل لابد مـن أن يسير وفق منهجية محددة مهمتها توجيه تفاعلاته بين أطرافه.

(١-٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة نحو عبارات المرحلة الثانية والخاصة بالآداب في أثناء الحوار:

جدول (١١-ب) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة نحو عبارات المرحلة الثانية والخاصة بالآداب في أثناء الحوار

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢	يسمع من تحاور طلابه معه مهما طال زمـن الحوار.	٢,٥٥٠٠	٠,٦٨٧١٨	الثالث
٥	يتلفظ بكلمات غير مرضية عندما يرغب أحد الطلاب المشاركة في الموضوع.	٢,٥٦٠٠	٠,٧١٥٢٠	الثاني
٧	يثني على الذين يشاركون بآراء سـديدة عـن الموضوع.	٢,٦٥٠٠	٠,٦٤١٥٧	الأول

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الترتيب
٨	يعرض الموضوع على شكل خطوات مبتـدأ بالمعروف ثم ينتقل إلى المجهول.	٢,٤٩٠٠	٠,٦٢٧٥٧	السادس
١١	يغمرهم بالعطف وذلك من خلال لجوءه إلـى تقديم التوضيح لما يردونه بالحسنى.	٢,٤٣٠٠	٠,٧١٤٢٨	التاسع
١٤	يتقبل مشاركاتهم عن موضوع اللقاء حتى وإن خالفت آراءه.	٢,٤٣٠٠	٠,٧٢٨٢٩	التاسع
١٦	يمنحهم الاحترام اللازم الذى يستحقه كل واحد منهم.	٢,٥٦٠٠	٠,٦٨٦٣٨	الثاني
١٧	يتجاهل الطلاب الذين يشاركون بآراء وجيهة عن الموضوع.	٢,٤٤٠٠	٠,٧٤٢٩١	الثامن
١٨	يوجههم إلى مراجع مناسبة للموضوع.	٢,٣٤٠٠	٠,٧٢٧٨٠	الثاني عشر
١٩	ينظم زمن اللقاء رغبة منه فى منحهم فرصـاً متكافئة للمشاركة.	٢,١٩٠٠	٠,٨٠٠١٩	التاسع عشر
٢١	يترفع عن هفواتهم التي تحدث منهم في أثنـاء المحاضرة.	٢,٢١٠٠	٠,٧٤٢٥٧	الثامن عشر
٢٢	يتقيد بالتعليمات التى يدعوهم إلى الالتزام بها.	٢,٥٤٠٠	٠,٦٢٦٣٦	الرابع

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الترتيب
٢٦	يعرض المادة العلمية المتعلقة بالموضوع دون الاهتمام بتوضيح ما يصعب عليهم.	٢,٢٣٠٠	٠,٧٨٩٥١	السابع عشر
٢٧	يحرص على تحديد معانى الكلمات التى تصعب عليهم أو التى لها أكثر من معنى.	٢,٤٨٠٠	٠,٧١٧٤٦	السابع
٢٨	ينسب الآراء التى يستشهد بها فى اللقاءات معهم إلى أصحابها دون حرج.	٢,٣٥٠٠	٠,٧١٥٩٨	الحادى عشر
٢٩	يتركهم بدون تحديد مراجع تثرى الموضوع.	٢,٢١٠٠	٠,٧٨٢٣٢	الثامن عشر
٣٠	يمنحهم فرصاً متكافئة لعرض آرائهم بدون تلميح بالرغبة فى التدخل.	٢,٣٤٠٠	٠,٧٢٧٨٠	الثانى عشر
٣٣	يحاسبهم على كل ما يصدر عنهم حتى أصغر الهفوات.	٢,٢٥٠٠	٠,٨٠٨٧٣	السادس عشر
٣٦	ينظر إليهم بتعالى بسبب كونه عضو هيئة تدريس.	٢,٣٦٠٠	٠,٧٩٧٩٨	العاشر
٣٧	يرفض آرائهم المخالفة لآرائه.	٢,١٧٠٠	٠,٨١٧١٨	العشرون
٣٨	يستشهد بأمثلة من اهتماماتهم ليوضح لهم جزئيات الموضوع.	٢,٥٣٠٠	٠,٧٣١٠٦	الخامس
٤٠	يعرض الموضوع بدون توزيعه إلى جزئيات متتالية.	٢,١٧٠٠	٠,٧٧٩٢١	العشرون

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الترتيب
٤١	يتجاهل الطلاب الذين يسهمون بآراء ضعيفة.	٢,٢٥٠٠	٠,٨٠٨٧٣	السادس عشر
٤٢	يتجاهل التعليمات التى يدعوهم إلى الالتزام بها.	٢,٣٠٠٠	٠,٧٥٨٦٩	الثالث عشر
٤٥	يقاطعهم فى أثناء مداخلاتهم.	٢,١٤٠٠	٠,٨٦٤٨٠	الحادى والعشرون
٤٦	يخصص زمن اللقاء ليعرض فيه عناصر الموضوع دون الاهتمام بمنحهم فرص المشاركة.	١,٩٧٠٠	٠,٨٠٩٧٣	الثانى والعشرون
٤٧	لا يذكر أمثلة من البيئة ليوضح لهم بعض عناصر الموضوع.	٢,٣٦٠٠	٠,٨١٠٥٤	العاشر
٤٨	يصرف نظره عن نسبة الآراء عن الموضوع لأصحابها.	٢,٢٩٠٠	٠,٧٦٩٣٠	الرابع عشر
٤٩	يتجاهل توضيح الكلمات التى لها أكثر من معنى أو الغامضة.	٢,٢٦٠٠	٠,٨٢٤١٣	الخامس عشر

يوضح جدول (١١-ب) استجابات عينة الدراسة نحو عبارات المرحلة الثانية، وهى تختص بالآداب التى يأخذ بها عضو هيئة التدريس فى القاعة الدراسية فى أثناء الحوار. فقد جاءت العبارات التى تتضمن معانى موجبة للآداب وهى (٧، ١٦، ٢، ٢٢، ٣٨) فى صدارة عبارات هذه المرحلة. إذ بلغ متوسط استجابات العينة نحو ثناء عضو

هيئة التدريس على الذين يشاركون بآراء سديدة عن الموضوع (٢,٦٥٠٠)، يليه متوسط استجاباتها نحو منحهم الاحترام اللازم الذى يستحقه كل واحد منهم (٢,٥٦٠٠)، فسعادته من تحاور طلابه معه مهما طال زمن الحوار (٢,٥٥٠٠)، وتقيده بالتعليمات التى يدعوهم إلى الالتزام بها (٢,٥٤٠٠)، واستشهاده بأمثلة من اهتماماتهم ليوضح لهم جزئيات الموضوع (٢,٥٣٠٠).

ثم تتوالى العبارات التى تتضمن آداباً موجبة وأرقامها (٨، ٢٧،١١، ١٤، ٢٨، ١٨،٣٠، ٢١، ١٩) ولكن بمتوسطات منخفضة، وذلك وفق معيار هذه الدراسة، وهى على الترتيب:

يعرض الموضوع على شكل خطوات مبتدأ بالمعروف ثم ينتقل إلى المجهول (٢,٤٩٠٠)، ويحرص على تحديد معانى الكلمات التى يصعب عليهم أو التى لها أكثر من معنى (٢,٤٨٠٠)، ويغمرهم بالعطف وذلك من خلال لجوئه إلى تقديم التوضيح لما يريدونه بالحسنى (٢,٤٣٠٠)، ويتقبل مشاركاتهم عن موضوع اللقاء حتى وإن خالفت آراءه (٢,٤٣٠٠)، وينسب الآراء التى يستشهد بها فى اللقاءات معهم إلى أصحابها دون حرج (٢,٣٥٠٠)، ويوجههم إلى مراجع مناسبة للموضوع (٢,٣٤٠٠)، ويمنحهم فرصاً متكافئة لعرض آرائهم بدون تلميح بالرغبة بالتدخل (٢,٣٤٠٠)، ويترفع عن هفواتهم التى تحدث منهم فى أثناء المحاضرة (٢,٢١٠٠)، وينظم زمن اللقاء رغبة منه فى منحهم فرصاً متكافئة للمشاركة (٢,١٩٠٠).

ويوضح الجدول ذاته استجابات العينة نحو العبارات التى تتضمن معانى سالبة للآداب فى هذه المرحلة، إذ جاءت العبارة رقم (٥) فى مقدمة العبارات السالبة، إذ بلغ

متوسط تلفظ عضو هيئة التدريس بكلمات غير مرضية عندما يرغب أحد الطـلاب فـي المشاركة في الموضوع (٢,٥٦٠٠).

ثم تتوالى العبارات الأخرى وأرقامها (١٧، ٣٦، ٤٧، ٤٢، ٤٨، ٤٩، ٣٣، ٤١، ٢٦، ٢٩، ٣٧، ٤٠، ٤٥، ٤٦) ولكن بمتوسطات منخفضة، وهي على الترتيب:

يتجاهل الطلاب الذين يشاركون بآراء وجيهة عن الموضوع (٢,٤٤٠٠)، وينظر لهم بتعالي بسبب كونه عضو هيئة تدريس (٢,٣٦٠٠)، ولا يذكر أمثلة من البيئة ليوضح لهم بعض عناصر الموضوع (٢,٣٦٠٠)، ويتجاهل التعليمات التي يدعوهم إلى الالتـزام بها (٢,٣٠٠٠)، ويصرف نظره عن نسبة الآراء عن الموضوع لأصـحابها (٢,٢٩٠٠). ويتجاهل توضيح الكلمات التي لها أكثر من معنى أو الغامـضة (٢,٢٦٠٠)، ويحاسـبهم على كل ما يصدر عنهم حتى أصغر الهفـوات (٢,٢٥٠٠)، ويتجاهـل الطـلاب الـذين يسهمون بآراء ضعيفة (٢,٢٥٠٠). ويعرض المادة العلميـة المتعلقـة بالموضـوع دون الاهتمام بتوضيح ما يصعب عليهم (٢,٢٣٠٠)، ويتركهم بدون تحديـد مراجـع تثـري الموضوع (٢,٢١٠٠). ويرفض آرائهم المخالفة لآرائه (٢,١٧٠٠)، ويعرض الموضـوع بدون توزيعه إلى جزئيات متتالية (٢,١٧٠٠)، ويقاطعهم في أثناء مداخلاتهم (٢,١٤٠٠). ويخصص زمن اللقاء ليعرض فيه عناصر الموضـوع دون الاهتمـام بمـنحهم فـرص المشاركة (١,٩٧٠٠).

وبالنظر في متوسطات العبارات الموجبة والعبارات السالبة بوجه عام، يتضح أن متوسطات المجموعة الأولى مرتفعة كثيراً قياساً بمتوسطات المجموعة الثانية، وهذا يعـني أن عضو هيئة التدريس بجامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سـعود الإسـلامية وجامعة الأمير سلطان وجامعة اليمامة يأخذ بالآداب في أثناء الحوار بصورة مقلة.

وبإعادة النظر فى متوسطات العبارات الموجبة، يظهر أن عضو هيئة التـدريس فى هذه الجامعات أولى اهتمامه للآداب التالية: الثناء على الذين يشاركون بـآراء سـديدة عن الموضوع، ومنحهم الاحترام اللازم الذى يستحقه كل واحد منهم، ويسعد من تحاورهم معه مهما طال زمن الحوار، ويتقيد بالتعليمات التى يدعوهم إلى الالتزام بهـا، ويستـشهد بأمثلة من اهتماماتهم ليوضح لهم جزئيات الموضوع. وقد يفسر ذلك فى أنه مقتنـع بـأن الآداب التى يأخذ بها فى أثناء الحوار لازمة لإضفاء عامل التشويق لهم ليحل محل الـسأم والملل، لذلك لم يهتم بالآداب التالية على أهميتها:

يعرض المادة على شكل خطوات مبتدأ بالمعروف ثـم ينتقـل إلـى المجهـول، ويحرص على تحديد معانى الكلمات التي يصعب عليهم أو التى لها أكثـر مـن معنـى، ويغمرهم بالعطف وذلك من خلال لجوئه إلى تقديم التوضيح لما يردونه بالحسنى، ويتقبـل مشاركاتهم عن موضوع اللقاء حتى وإن خالفت آراءه، وينسب الآراء التى يستشهد بها فى اللقاءات معهم إلى أصحابها دون حرج، ويوجههم إلى مراجع مناسبة للموضوع، ويمنحهم فرصاً متكافئة لعرض آرائهم بدون تلميح بالرغبة فى التدخل، ويترفع عن هفواتهم التـى تحدث منهم فى أثناء المحاضرة، وينظم زمن اللقاء رغبة منه فى منحهم فرصاً متكافئـة للمشاركة.

وقد أشارت إلى هذه النتائج كتابات، كدراسة المغامسى (٢٠٠٤م) التى توصـلت إلى آداب للحوار مع الشباب مثل حسن الاستماع وضبط الـنفس. ودراسـة المغامـسى (١٤٢٥هـ) التى أظهرت دور الحوار فى توثيق العلاقة بين المعلمين وطلابهم. ودراسـة العبيد (١٤٢٨هـ) التى أكدت على عـدة مهـارات للحـوار كتجنـب الانـشغال عـن المتحاورين. ودراسة "ليسلى" و"جودى" (Leslie, Jody, 2008) التى كـشفت عـن

جدوى أخذ جامعة "إيمورى" الأمريكية عرفاً أكاديمياً وهو إقامة حوار مستمر بين أسرة الجامعة الأكاديمية والإدارية.والطلاب من مختلف الثقافات الذى حقق عوائد مثل ضبط النفس وتقبل الطرف الآخر والاحترام المتبادل والثقة بالجميع.

(١-٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة نحو عبارات المرحلة الثالثة والخاصة بالآداب بعد الحوار:

جدول (١١-ج) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة نحو عبارات المرحلة الثالث والخاصة بالآداب بعد الحوار

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٣	يشكرهم على حسن الاستماع وتنوع المشاركات.	٢,٥٤٠٠	٠,٧٤٤٢٧	الأول
٦	يعتذر لهم عن أية سلبيات قد تحدث منه في أثناء المحاضرة.	٢,٤٩٠٠	٠,٦٧٤١٢	الثاني
٩	يحثهم على الاعتماد على أنفسهم في تحديد أخطائهم ووضع الحلول.	١,٦٩٠٠	٠,٨٠٠١٩	التاسع
١٣	لا يحثهم على تحديد جوانب الضعف لديهم ووضع الحلول.	١,٨٦٠٠	٠,٨٠٤٢٨	السابع
٢٠	لا يهتم بتوجيه كلمات الثناء للطلاب على مشاركاتهم المتنوعة في نهاية اللقاء.	١,٩٨٠٠	٠,٨٤٠٦٣	الخامس
٣١	لا يعتذر لهم عن أية سلبيات قد تحدث منه.	١,٧٩٠٠	٠,٨٥٦٢٩	الثامن
٣٢	يثير روح المنافسة الشريفة بينهم للاستعداد العلمي عن الموضوع.	٢,٤٣٠٠	٠,٧٤٢٠٣	الثالث

٣٤	يتكلم أمامهم عن طلاب آخرين بالتي هي أحسن.	٢,٤٩٠٠	٠,٦٧٤١٢	الثاني
٤٣	لا يتردد من ذكر أخطاء طلاب معينين أمام طلاب اخرين.	٢,٠٠٠٠	٠,٨٠٤٠٣	الرابع
٤٤	يركز اهتمامه على طلاب محددين ليتفاعلوا معه في القاعة.	١,٩٦٠٠	٠,٨٥١٨٥	السادس

يوضح جدول (١١-ج) استجابات عينة الدراسة نحو عبارات المرحلة الثالثة، التي تتعلق بالآداب بعد الحوار التي يفعلها عضو هيئة التدريس مع طلابه في القاعة الدراسية. حيث جاءت عبارة (٣) في صدارة العبارات التي تتضمن معاني للآداب الموجبة. ونصها أن عضو هيئة التدريس يشكر طلابه على حسن الاستماع وتنوع المشاركات، إذ بلغ متوسطها (٢,٥٤٠٠).

ثم تتوالى العبارات في المرحلة ذاتها وأرقامها (٦، ٣٤، ٣٢، ٩) ولكن بمتوسطات منخفضة وذلك على ضوء معيار هذه الدراسة، وهي على الترتيب: يعتذر لهم عن أيه سلبيات قد تحدث منه في أثناء المحاضرة (٢,٤٩٠٠) ويتكلم أمامهم عن طلاب آخرين بالتي هي أحسن (٢,٤٩٠٠)، ويثير روح المنافسة الشريفة بينهم للاستعداد العلمي عن الموضوع (٢,٤٣٠٠)، ويحثهم على الاعتماد على أنفسهم في تحديد أخطائهم ووضع الحلول (١,٦٩٠٠).

كما يوضح الجدول ذاته استجابات العينة نحو العبارات التي تتضمن معاني للآداب السالبة ولكن بمتوسطات متدنية.

وبالنظر في متوسطات العبارات الموجبة والعبارات السالبة بوجه عام، يتضح أن متوسطات المجموعة الأولى أعلى من متوسطات المجموعة الثانية، وهذا يعني أن عضو

هيئة التدريس فى جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الأمير سلطان وجامعة اليمامة يمارس آداب ما بعد الحوار.

وبإعادة النظر فى متوسطات العبارات الموجبة، يظهر أنه فى هذه الجامعات مقصر فى تفعيل آداب ما بعد الحوار، وبالتالى لا يؤديها بالصورة المرغوب فيها، الأمر الذى جعل العينة تستجيب لعبارات الأداة بهذا المستوى. إذ ركز فى اهتمامه على شكر الطلاب على حسن الاستماع وتنوع المشاركات. وقد يفسر ذلك فى اهتمامه بالناحية العلمية فى الحوار وما عداها لا يعنيه، لذلك فإن اعتذاره عن أية سلبيات قد تحدث منه فى أثناء المحاضرة، وتكلمه أمامهم عن طلاب آخرين بالتي هي أحسن، وإثارته روح المنافسة الشريفة بينهم للاستعداد العلمى عن الموضوع، وحثهم على الاعتماد على أنفسهم فى تحديد أخطائهم ووضع الحلول، كل هذه الآداب لم تحظ بالعناية اللازمة.

وأشارت كتابات إلى هذه النتيجة كدراسة المغامسى (١٤٢٥هـ) التى عرض فيها آداباً للحوار الجيد ومنها الشكر والثناء. ودراسة "كاثى" و "مارى" (Kathy, Mary, 2004) حيث أظهرتا جدوى توجه كلية التربية والخدمات الإنسانية بجامعة "أوهايو" الأمريكية من إقامة حوار بين أعضاء هيئة التدريس؛ لأجل الاختيار السليم لهم ليكونوا قادرين على الأخذ بآداب الحوار مع الطلاب.

إجابة السؤال الثانى:

ما الأساليب التى يستخدمها عضو هيئة التدريس لتنمية آداب التربية بالحوار من وجهة نظر طلاب جامعات مدينة الرياض؟

يوضح جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة نحو عبارات المحور الثانى الذى يتعلق بأساليب تنمية آداب التربية بالحوار:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة نحو عبارات المحور الثانى الذى يتعلق بأساليب تنمية آداب التربية بالحوار

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الترتيب
١	يسمح للطلاب بالمناقشة مع بعضهم البعض حول الموضوع تحت إشرافه.	٢,٠٧٠٠	٠,٨٦٧٥٤	الثامن
٢	يحيطهم بالمعلومات التى تتعلق بأحداث الساعة فى المجتمع.	٢,١٠٠٠	٠,٨٢٢٦٦	السابع
٣	يحثهم على تقديم الآراء والمقترحات التى من شأنها أن تثرى المادة العلمية عن عناصر الموضوع.	٢,٣٧٠٠	٠,٧٩٩٦٨	الخامس
٤	يلتزم بتطبيق الآداب التى يدعو الطلاب إلى الأخذ بها.	١,٦٥٠٠	٠,٧٨٣٣٥	الحادى عشر
٥	يعرفهم بإيجابياتهم وسلبياتهم بصورة مستمرة.	٢,٤١٠٠	٠,٧٦٦٦٧	الثالث
٦	يتخذ من بعض الطرف والنكات فرصة لاستنباط ما فيها من آداب ومواعظ.	٢,٤٠٠٠	٠,٧١٠٦٧	الرابع
٧	يطبق عقوبات معينة على الطلاب الصامتين بصورة مستمرة.	١,٧٠٠٠	٠,٧٨٤٩٦	العاشر

٨	يحفزهم على إتباع خطوات علمية عند دراسة مشكلة ما في أثناء اللقاء.	٢,٢٥٠٠	٠,٧٧٠٣٥	السادس
٩	ينبههم إلى أضرار عدم المشاركة في القاعة الدراسية.	٢,٤٩٠٠	٠,٧٥٨٧٢	الثاني
١٠	يستشهد بأمثلة ووسائل معينة بقصد توضيح بعض عناصر الموضوع.	٢,٦٣٠٠	٠,٥٨٠٠٦	الأول
١١	يكلفهم بعرض بعض القصص ذات الصلة بموضوع اللقاء في القاعة ثم يفتح مجالاً لمناقشة.	١,٩٢٠٠	٠,٨٢٤٨٧	التاسع

يوضح جدول (١٢) استجابات عينة الدراسة نحو عبارات المحور الثاني، الذي يتعلق بأساليب عضو هيئة التدريس في تنمية آداب التربية بالحوار لدى طلابه، حيث جاءت عبارة (١٠) في صدارة عبارات هذا المحور، فقد بلغ متوسط استجابات العينة لها(٢,٦٣٠٠) ونصها يستشهد بأمثلة ووسائل معينة بقصد توضيح بعض عناصر الموضوع.

ثم تتوالى بقية عبارات المحور ذاته وأرقامها (٩، ٥ ، ٦ ، ٣ ، ٨ ، ٢ ، ١، ١١، ٤) ولكن بمتوسطات متدنية وذلك وفق معيار هذه الدراسة، وهي على الترتيب: ينبئهم من أضرار عدم المشاركة (٢,٤٩٠٠)، ويعرفهم بإيجابياتهم وسلبياتهم بصورة مستمرة (٢,٤١٠٠)، ويتخذ من بعض الطرف والنكات فرصة لاستنباط ما فيها من آداب ومواعظ (٢,٤٠٠٠)، ويحثهم على تقديم الآراء والمقترحات التي من شأنها أن تثري المادة العلمية عن عناصر الموضوع (٢,٣٧٠٠)، ويحفزهم على إتباع خطوات علمية عند دراسة مشكلة ما في أثناء اللقاء (٢,٢٥٠٠)، ويحيطهم بالمعلومات التي تتعلق بأحداث الساعة في المجتمع (٢,١٠٠٠)، ويسمح للطلاب بالمناقشة مع بعضهم البعض حول الموضوع تحت إشرافه (٢,٠٧٠٠)، ويكلفهم بعرض بعض القصص ذات الصلة

بموضوع اللقاء فى القاعة ثم يفتح مجالاً للمناقشة (١,٩٢٠٠)، ويلتزم بتطبيق الآداب التى يدعو الطلاب إلى الأخذ بها (١,٦٥٠٠)..

وقد أشارت كتابات لهذه النتيجة، إذ عرض النحلاوى (١٩٨٣م) والخطيب وزملاؤه (٢٠٠٠م) والقاضى (٢٠٠٢م) إلى أساليب التربية الإسلامية التى يجب على المربى الأخذ بها، وجاء من بينها أسلوب ضرب الأمثلة.

وتشير هذه النتائج إلى أن عضو هيئة التدريس بجامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الأمير سلطان وجامعة اليمامة لا يولون أساليب تنمية آداب التربية بالحوار الاهتمام الذى يتناسب مع أهميتها، حيث ركز على استخدام أسلوب واحد لتربية طلابه على آداب الحوار، وهو أسلوب ضرب الأمثلة.

إجابة السؤال الثالث:

ما أثر متغيرات: نوع التعليم والتخصص والمستوى الدراسى وتقدير المعدل التراكمى ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم على استجابات أفراد العينة نحو محورى الدراسة؟

(٣-١) تم استخدام اختبار"ت"للفروق بين متوسطات استجابات العينة لمحورى الدراسة بفعل متغيرى نوع التعليم والتخصص :

جدول (١٣) قيمة "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطات استجابات العينة لمحورى الدراسة بفعل متغيرى نوع التعليم والتخصص

المتغير	المحور		فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
نوع التعليم	الأول	آداب التربية بالحوار	حكومى	٢٨٤	١٠,٢٥٧	١١,٦٣٧	٢,٦٩٧	دالة**
			أهلى	١٥٧	١١٣,٣٠٥	١٠,٨٥٦		

المتغير	المحور		فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	الثاني	أساليب تنمية التربية بالحوار	حكومي	٢٨٤	٢٣,٧٥٠	٥,٢٧٠	٤,٧٠٦	دالة**
			أهلي	١٥٧	٢٦,٢٣٥	٥,٣٨٢		
التخصص	الأول	آداب التربية بالحوار	علمي	١٣٩	١١٠,١٩٤	١١,٦٥٣	١,٤٣١	غير دالة
			أدبي	٣٠٢	١١١,٨٧٠	١١,٣٣٠		
	الثاني	أساليب تنمية آداب التربية بالحوار	علمي	١٣٩	٢٤,٤٣٨	٥,٣٠٢	٠,٥١٣	غير دالة
			أدبي	٣٠٢	٢٤,٧٢٥	٥,٥٠٣		

** دالة عند ٠,٠١

يوضح جدول (١٣) بأنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو عبارات محوري الأداة بفعل متغير نوع التعليم، وذلك لصالح الجامعة الأهلية، حيث بلغت قيمة "ت" في المحور الأول (٢,٦٩٧) عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وفي المحور الثاني (٤,٧٠٦) عند مستوى الدلالة ذاته. وقد يفسر هذا في توافر التجهيزات التربوية اللازمة للحوار الجيد في الجامعة الأهلية وقلة طلابها الأمر الذي يعين عضو هيئة التدريس على تفعيل آداب التربية بالحوار والأخذ بأساليب تنميتها بصورة ملحوظة للطلاب.

كما يوضح الجدول ذاته بأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو عبارات محوري الأداة بفعل متغير التخصص. وهذا يعني أن الطلاب الذين تخصصاتهم علمية وأدبية متفقون في استجاباتهم على أن عضو هيئة التدريس يستخدم آداب التربية بالحوار ويأخذ بأساليب تنميتها.

(٣- ٢) كما تم استخدام تحليل التباين آحادى الاتجاه؛ للكشف عن اتجاه الفروق بين استجابات العينة لمحورى الدراسة على ضوء متغيرات (المستوى الدراسى، وتقدير المعدل التراكمى، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم) على النحو التالى:

جدول (١٤) تحليل التباين آحادى الاتجاه للفروق بين استجابات العينة لمحورى الدراسة على ضوء متغيرات (المستوى الدراسى، وتقدير المعدل التراكمى، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم)

المتغير	المحور		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المستوى الدراسي	الأول	المرحلة الأولى	بين المجموعات	٣٣,٨٩٠	٧	٤,٨٤١	٠,٨١٩	غير دالة
			داخل المجموعات	٢٥٥٩,٢٠٣	٤٣٣	٥,٩١٠		
		المرحلة الثانية	بين المجموعات	٧٠٢,١١١	٧	١٠٠,٣٠٢	٠,٧٣٠	غير دالة
			داخل المجموعات	٥٩٤٨٥,٦٥	٤٣٣	١٣٧,٣٨٠		
		المرحلة الثالثة	بين المجموعات	٥٤,٨٥٥	٧	٧,٨٣٦	١,١٠٢	غير دالة
			داخل المجموعات	٣٠٧٨,٤٢٩	٤٣٣	٧,١١٠		
	الثاني	أساليب تنمية آداب التربية بالحوار	بين المجموعات	٤٣٩,٥٢٧	٧	٦٢,٧٩٠	٢,١٦٣	دالة*
			داخل المجموعات	١٢٥٦٦,٧٠	٤٣٣	٢٩,٠٢٢		
تقدير المعدل التراكمى	الأول	المرحلة الأولى	بين المجموعات	٩,٣٣٥	٣	٣,١١٢	٠,٥٢٦	غير دالة
			داخل المجموعات	٢٥٨٣,٧٥٨	٤٣٧	٥,٩١٢		
		المرحلة الثانية	بين المجموعات	١١٠,٠٠٥	٣	٣٦,٦٦٨	٠,٢٦٧	غير دالة
			داخل المجموعات	٦٠٠٧٧,٧٥	٤٣٧	١٣٧,٤٧٨		

المتغير	المحور		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
		المرحلة الثالثة	بين المجموعات	٣١,١١٢	٣	١٠,٣٧١	١,٤٦١	غير دالة
			داخل المجموعات	٣١٠٢,١٧١	٤٣٧	٧,٠٩٩		
	الثاني	أساليب تنمية آداب التربية بالحوار	بين المجموعات	٢٤٥,٧٢٠	٣	٨١,٩٠٧	٢,٨٠٥	دالة*
			داخل المجموعات	١٢٧٦٠,٥٠	٤٣٧	٢٩,٢٠٠		
مستوى تعليم الأب	الأول	المرحلة الأولى	بين المجموعات	١٦,١٢٦	٥	٣,٢٢٥	٠,٥٤٤	غير دالة
			داخل المجموعات	٢٥٧٦,٩٦٧	٤٣٥	٥,٩٢٤		
		المرحلة الثانية	بين المجموعات	٧٥٩,٥٣٥	٥	١٥١,٩٠٧	١,١١٢	غير دالة
			داخل المجموعات	٥٩٤٢٨,٢٢	٤٣٥	١٣٦,٦١٧		
		المرحلة الثالثة	بين المجموعات	٧٧,٠١٩	٥	١٥,٤٠٤	٢,١٩٢	غير دالة
			داخل المجموعات	٣٠٥٦,٢٦٥	٤٣٥	٧,٠٢٦		
	الثاني	أساليب تنمية آداب التربية بالحوار	بين المجموعات	١٣١,٢٩٩	٥	٢٦,٢٦٠	٠,٨٨٧	غير دالة
			داخل المجموعات	١٢٨٧٤,٩٢	٤٣٥	٢٩,٥٩٨		
مستوى تعليم الأم	الأول	المرحلة الأولى	بين المجموعات	٢٧,٠٢٢	٥	٥,٤٠٤	٠,٩١٦	غير دالة
			داخل المجموعات	٢٥٦٦,٠٧١	٤٣٥	٥,٨٩٩		
		المرحلة الثانية	بين المجموعات	١١٢٨,٣٦٥	٥	٢٢٥,٦٧٣	١,٦٦٢	غير دالة
			داخل المجموعات	٥٩٠٥٩,٤٠	٤٣٥	١٣٥,٧٦٩		
		المرحلة الثالثة	بين المجموعات	١٠٢,٠٧٣	٥	٢٠,٤١٥	٢,٩٣٠	دالة**
			داخل المجموعات	٣٠٣١,٢١١	٤٣٥	٦,٩٦٨		
	الثاني	أساليب تنمية آداب التربية بالحوار	بين المجموعات	٣٢٠,٨٢٦	٥	٦٤,١٦٥	٢,٢٠٠	دالة*
			داخل المجموعات	١٢٦٨٥,٤٠	٤٣٥	٢٩,١٦٢		

*دالة عند ٠,٠٥ **دالة عند ٠,٠١

يوضح جدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو عبارات محورى الأداة بفعل متغيرات: المستوى الدراسى، وتقدير المعدل التراكمى، ومستوى تعليم الأم. وتظهر هذه الفروق في المحور الثاني وهو الخاص بأساليب تنمية آداب التربية بالحوار مع متغير المستوى الدراسى، إذ بلغت قيمة "ف" (٢,١٦٣) ومستوى دلالة (٠,٠٥) ومع متغير تقدير المعدل التراكمى، إذ بلغت قيمة "ف" (٢,٨٠٥) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، بينما تظهر هذه الفروق فى المرحلة الثالثة بالمحور الأول فى الأداة مع متغير مستوى تعليم الأم، حيث بلغت قيمة"ف" (٢,٩٣٠) ومستوى دلالة (٠,٠١)، وبلغت قيمة "ق" (٢,٢٠٠) ومستوى دلالة (٠,٠٥) مع عبارات المحور الثانى. وباستخدام اختبار "شيفيه" لتحديد مصادر هذه الفروق تبين ما يلى:

- جاءت الفروق لصالح طلاب المستوى الثالث، وهو من فئات المستوى الدراسى نحو عبارات المحور الثانى، وهذا يعنى أنهم أكثر حرصاً من الطلاب من ذوى المستويات الدراسية الأخرى، إذ تتوافر لديهم المعرفة بأساليب تنمية آداب التربية بالحوار التى يستخدمها عضو هيئة التدريس فى القاعة الدراسية بصورة أفضل ممن قبلهم من المستويات الدراسية، وأيضاً فى طور بناء المعدل التراكمى، الأمر الذى يجعلهم أكثر اهتماماً ممن بعدهم من المستويات الأخرى.
- كما جاءت الفروق لصالح الطلاب الذين تقديرهم ممتاز، وهو من فئات تقدير المعدل التراكمى نحو عبارات المحور الثانى، وهذا يعنى أنهم يدركون تنويع عضو هيئة التدريس فى استخدام أساليب تنمية آداب التربية بالحوار بصورة أفضل من نظرائهم الطلاب من ذوى التقديرات الأخرى فى أثناء تفاعلهم فى القاعة الدراسية؛ لأنهم حريصون على تحصيل أكبر قدر من العلامات التى يحددها عضو هيئة التدريس على مشاركتهم.

- وجاءت الفروق لصالح الطلاب من أمهات ذوات التعليم المتوسط، وهو من فئات مستوى تعليم الأم نحو عبارات المحور الأول، وهذا قد يعني أن أمهات هؤلاء الطلاب كن يركزن على تعريف أبنائهم منذ الصغر على القيم النبيلة التي يجب أن يتحلى بها الطالب في مدرسته، واستمروا يراعونها في حياتهم العامة والدراسية في الجامعة، ولذلك كانوا يلاحظون أعضاء هيئة التدريس يأخذون بهذا الآداب في القاعة الدراسية.
- وجاءت الفروق لصالح الطلاب من أمهات ذوات تعليم أعلى من جامعي، وهو من فئات مستوى تعليم الأم نحو عبارات المحور الثاني، وهذا قد يفسر أنهن يستخدمن أساليب متنوعة مع أبنائهن في البيت ويتكرر الاستخدام على الأبناء في القاعات الدراسية من قبل أعضاء هيئة التدريس، فيسهل عليهم التعرف عليها بسهولة.

كما يوضح الجدول ذاته بأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو عبارات المحور الأول مع متغير المستوى الدراسي، ومع متغير تقدير المعدل التراكمي. كما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو عبارات المحور الأول بفعل متغير مستوى تعليم الأب، ونحو عبارات المحور الثاني بتأثير المتغير ذاته. وهذا يعني أنه لا يوجد تأثير للمستوى الدراسي وتقدير المعدل التراكمي ومستوى تعليم الأب على استجابات عينة الدراسة نحو محوري الأداة.

خلاصة النتائج :

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف على مدى استخدام عضو هيئة التدريس آداب التربية بالحوار، وأساليب تنميتها من وجهة نظر طلاب جامعات الرياض، وأثر متغيرات

نوع التعليم، والتخصص، والمستوى الدراسي، وتقدير المعدل التراكمي، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم على استجابات عينة الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج وبتطبيق معيار الدراسة تبين ما يلي:

أولاً: آداب التربية بالحوار :

(أ) آداب ما قبل الحوار:

- يستخدم عضو هيئة التدريس الآداب الموجبة لما قبل الحوار التالية في جامعات مدينة الرياض:

- يحرص على إيصال المعلومات التي تتعلق بالموضوع إلى أذهان الطلاب (٢,٧٣٠٠).
- يعرفهم بأهداف الموضوع منذ بداية المحاضرة (٢,٦٠٠٠).
- يعرض المادة العلمية للموضوع بصورة ثرية (٢,٥٧٠٠).
- يحضر إلى القاعة الدراسية في المواعيد المحددة (٢,٥٦٠٠).

- لا يستخدم عضو هيئة التدريس الآداب السالبة لما قبل الحوار في جامعات مدينة الرياض.

(ب) آداب في أثناء الحوار:

- يفعل عضو هيئة التدريس الآداب الموجبة في أثناء الحوار التالية في جامعات مدينة الرياض:

- يثني على الذين يشاركون بآراء سديدة عن الموضوع (٢,٦٥٠٠).
- يمنحهم الاحترام اللازم الذي يستحقه كل واحد منهم (٢,٥٦٠٠).

- يسعد من تحاور طلابه معه مهما طال زمن الحوار(٢,٥٥٠٠).
- يتقيد بالتعليمات التى يدعوهم إلى الالتزام بها (٢,٥٤٠٠).
- يستشهد بأمثلة من اهتماماتهم ليوضح لهم جزئيات الموضوع (٢,٥٣٠٠).

- يفعل عضو هيئة التدريس قيمة سالبة واحدة فى أثناء الحوار وهى: يتلفظ بكلمات غير مرضية

عندما يرغب أحد الطلاب فى المشاركة فى الموضوع (٢,٥٦٠٠).

(ج) آداب ما بعد الحوار:

- يأخذ عضو هيئة التدريس بقيمة موجبة واحدة لما بعد الحوار وهى: يشكرهم على حسن الاستماع

وتنوع المشاركات (٢,٥٤٠٠).

- لا يأخذ عضو هيئة التدريس بالآداب السالبة لما بعد الحوار فى جامعات مدينة الرياض.

ثانياً: أساليب تنمية آداب التربى بالحوار:

يأخذ عضو هيئة التدريس بجامعات مدينة الرياض بأسلوب واحد لتنمية آداب التربية بالحوار وهو: يستشهد بأمثلة ووسائل معينة بقصد توضيح بعض عناصر الموضوع (٢,٦٣٠٠).

ثالثاً: أثر متغيرات الدراسة على استجابات العينة:

أظهر التحليل الإحصائى باستخدام اختبار"ت"وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو عبارات محورى الأداة بفعل نوع التعليم (حكومى

وأهلى)، وكانت الفروق لصالح التعليم الأهلى، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائياً بفعل التخصص (علمى وأدبى).

كما أظهر التحليل الإحصائى باستخدام تحليل التباين آحادى الاتجاه بأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو عبارات المحور الأول بفعل المستوى الدراسى وتقدير المعدل التراكمى بينما أظهر فروقاً دالة إحصائياً نحو عبارات المحور الثانى بفعل المستوى الدراسى، وكانت الفروق لصالح طلاب المستوى الثالث، وبفعل تقدير المعدل التراكمى، وكانت الفروق لصالح الطلاب الذين تقديرهم امتياز.

وأظهر التحليل الإحصائي باستخدام تحليل التباين آحادى الاتجاه بأنه لا توجد فروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو عبارات محورى الأداة بفعل مستوى تعليم الأب، بينما ظهرت فروق دالة إحصائياً نحو عبارات محورى الأداة بفعل مستوى تعليم الأم وكانت لصالح التعليم المتوسط مع المحور الأول ولصالح التعليم الأعلى من الجامعي مع المحور الثانى.

التوصيات:

على ضوء نتائج الدراسة فإن الباحث يوصى بما يلى:

- عمل دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس قصيرة الأجل؛ لتعريفهم بثقافة الحوار، وتحسين المهارات والاتجاهات القائمة لديهم نحو أدوار الطالب الجامعى.
- عمل دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس المستجدين؛ لتعريفهم بثقافة الحوار وإكسابهم المهارات والاتجاهات المرغوب فيها نحو طالب الجامعة.

- تضمين مقررات إجبارية للجامعة تقدمها أقسام المناهج وطرق التدريس والتربية وعلم النفس موضوعات عن ثقافة الحوار؛ ليتعرف طالب الجامعة على الآداب التي يجب عليه مراعاتها في محاوراته مع أعضاء هيئة التدريس.
- توثيق الصلة بين خبراء التربية ووسائل الإعلام؛ وذلك لعمل برامج عن ثقافة الحوار؛ لنشرها إلى مؤسسات التربية الأخرى في المجتمع كالأسرة والمدرسة والمسجد والأندية الشبابية ونحوها.
- توجيه الجامعة لأعضاء هيئة التدريس بضرورة التدرج في التعامل مع طلاب الجامعة بحيث يراعي الطلاب المستجدين؛ لأنهم حديثي العهد بالدراسة الجامعية، بينما يمنحون الطلاب في المستويات الدراسية المتقدمة فرصاً مستمرة لإقامة حوار في اللقاءات الدورية معهم.
- توجيه الجامعة لأعضاء هيئة التدريس بضرورة الاعتناء بالطلاب من ذوي التقديرات المنخفضة؛ لحثهم على المشاركة البناءة في القاعة الدراسية على غرار نظرائهم الطلاب من ذوي التقديرات المرتفعة.
- على الجامعة الحكومية أن تستفيد من تجربة الجامعة الأهلية فيما يتعلق بالإمكانات اللازمة للعملية التعليمية المثلى.
- إقامة ملتقيات دورية مع أولياء أمور الطلاب المتميزين في دراستهم؛ تحت إشراف الجامعة؛ لنقل تجربتهم في تربية وتعليم أبنائهم للآخرين.

البحوث المقترحة:

- إعداد دراسة عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو أدوار طالب الجامعة.

- إعداد دراسة عن الأدوار الفعلية والمنتظرة من الأسرة نحو نشر ثقافة الحـوار لدى أبنائها.
- دراسة توقعية عن العوامل المسئولة عن ثقافة الحوار من وجهة نظـر طـلاب الجامعة.

المراجع العربية:

- القرآن الكريم.
- ابن حنبل، أحمد(١٤١٥ه) المسند. بيروت: دار إحياء التراث.
- ابن منظور، جمال الدين محمد (بدون تاريخ) لسان العرب. المجلد الرابع، بيروت: دار صادر.
- آبادى، مجد الدين محمد (٢٠٠٣م) القاموس المحيط. ط٢، بيروت: دار إحياء التراث العربى.
- آل خليفة، لولوة (٢٠٠٧م) نشر ثقافة الحوار تبدأ من المدرسة. دراسة مقدمة لحلقة النقاش حول ترسيخ ثقافة الحوار فى المؤسسات التعليمية بدول الخليج العربية، المنعقدة فى جدة، الفترة٧-٨أبريل ٢٠٠٧م.
- البخارى، محمد (١٩٨٧م) الجامع الصحيح. بيروت: دار القلم.
- البشرى، محمد (٢٠٠٧م) جوانب الضعف فى مهارات التعبير الشفهى لدى طلاب المرحلة المتوسطة وبرنامج مقترح لعلاجها. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم التربية بكلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.
- جرجس، ميشال (٢٠٠٥م) معجم مصطلحات التربية والتعليم. بيروت: دار النهضة العربية.
- الخطيب، محمد شحات وزملاؤه (٢٠٠٠م) أصول التربية الإسلامية. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.
- خوجة، محمد شمس الدين (٢٠٠٧م) الحوار: آدابه ومنطلقاته وتربية الأبناء عليه. الرياض: مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطنى.

- دويدرى، رجاء (٢٠٠٢م) البحث العلمى: أساسياته النظرية وممارسته العملية. دمشق: دار الرشد.
- الديرى، على (١٩٩٨م) إستراتيجية مقترحة لتنمية قدرات الحوار والتعبير لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة المعلومات التربوية وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين ٣(١٢)٦-١٨.
- شحاته، حسن، والنجار، زينب (٢٠٠٣م) معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شلبى، أحمد (١٩٩١م) أثر استخدام طريقة المناقشة على تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو مادة المناهج بكلية التربية ببنها. مجلة كلية التربية ببنها (٢) ١٣٣-١٦٦.
- الشيبانى، عمر (١٩٧٣م) الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب. مالطا: طباعة انتربرنت لميتد.
- صليبيا، جميل (١٩٧١م) المعجم الفلسفى. بيروت: دار الكتاب اللبنانى.
- طنطاوى، محمد (١٩٩٧م) أدب الحوار فى الإسلام. القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد العظيم، ريم (٢٠٠٣م) برنامج مقترح لتنمية مهارات الحوار باللغة العربية لدى طالبات الإعلام فى ضوء مدخل التواصل اللغوى. رسالة ماجستير غير منشورة قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية جامعة عين شمس.
- العبيد، إبراهيم (١٤٢٨ه) تعزيز ثقافة الحوار ومهارته لدى طلاب المرحلة الثانوية فى المملكة العربية السعودية: صيغة مقترحة. رسالة دكتوراه غير منشورة قسم التربية كلية التربية جامعة الملك سعود بالرياض.

- عطية، هيام (١٩٨٩م) أثر طريقة الحوار في التدريس على التحصيل والاحتفاظ في مادة التربية الإسلامية لدى طالبات الأول ثانوي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعة الأردنية، عمان.

- عقل، محمود (٢٠٠١م) القيم السلوكية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في دول الخليج العربية: الواقع – دليل المعلم. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- عمادة القبول والتسجيل بكل جامعة (٢٠٠٨م) إحصائية بأعداد الطلاب في الفصل الأول من عام١٤٢٩ / ١٤٣٠هـ.

- العودة، سلمان (٢٠٠٣م) أدب الحوار. الرياض: مكتبة الرشد – ناشرون.

- الفيومي، أحمد (بدون تاريخ) المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي. القاهرة: دار الفكر.

- القاضي، سعيد (٢٠٠٢م) أصول التربية الإسلامية. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

- القشيري، مسلم (١٤١٩هـ) صحيح مسلم. الرياض: دار المغني.

- اللبودي، منى (٢٠٠٠م) تنمية فنيات الحوار وآدابه لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة عين شمس.

- مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني (١٤٢٥هـ) ثقافة الحوار في المجتمع السعودي: رؤية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

- المغامسي، خالد (١٤٢٥هـ) الحوار: آدابه وتطبيقاته في التربية الإسلامية. الرياض: مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني.

- المغامسى، سعيد (٢٠٠٤م) التربية بالحوار مع الشباب وأثرها في تحصينهم من الانحرافات الفكرية والسلوكية الرياض: مدار الوطن للنشر.

- النحلاوى، عبد الرحمن (١٩٨٣م) أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع. دمشق: دار الفكر.

- النحلاوى، عبد الرحمن (٢٠٠٠م) من أساليب التربية الإسلامية التربية بالحوار. دمشق: دار الفكر.

- الندوة العالمية للشباب الإسلامى (١٩٩٥م) فى أصول الحوار. القاهرة: دار التوزيع والنشر الإسلامية.

- يالجن، مقداد (٢٠٠٤م) تربية الأجيال على أخلاقيات وآداب المناقشة والمحاورة والمناظرة العلمية. الرياض: دار عالم سكتب.

المراجع الأجنبية:

-Basil R. singh (2002)problems and possibilities of dialogue across culture. intercultural education13(2)29-57.

-Gorsky,J. & et al(2004)dialogue in a distance education physics course Open learning 19(3)265-277

-Gorsky,J. & et al (r2005)dialogue :a theorerical framework for distance Education instructional system, British journal educational technology 36(2)137-144.

-Hambleton, & et al (1998)Improving student learning using the personalized system of instruction, higher education (35)187-203.

-Hufford d. (2000) lift every voice and sing democratic dialogue in a teacher education classroom . Eric pco2 ed 448134.

- I.A.U(2005) I.A.U institutional survey on 'Promoting interculturaln learning and dialogue across the institution :some major challenges For the university'. Higher education policy(18)437-443.

-Jane E. Kenefick (2004) the use of dialogue in education: research implementation and personal/professional evaluation submitted to the office of graduate studies, in partial fulfiment of the requirements for the degree of master of arts university of Massachusetts Boston.

- Jane, v. (2007) on teaching and learning putting the principle practies of Dialogue education into action. johb Wiley and sons.

- Kathy, A. Mary E(2005) dialogue and action :addressing recruitment of - diverse faculty in one Midwestern university college of education and human services.

- Krol, c.(1996) presenvice teacher education students dialogue journals: What characterizes students reflective writing and teachers coments Eric: 395911.

-Leslie, m. jody (2008) from disenchantment to dialogue and action : "transforming community" project at emory university .change 40 (2) 18-23

-Macal, p.M(1999) improving and encouraging peer assessment of student presentation "assessment and evaluation in higher education 24(1)15-25

-Mark s.(2006) dialogue and conversation available at:encyclopedia of informal education :www. In fed .org /bibo/b-dialog .htm. accessedon, 1/11retrivied on:9/2007

- Martorana .B(2003) invitations to dialogue :the role of letter exchange In a high school English classroom proquest dissertations and these section 0086 no 0533214 p1212 new york hofstra university

-Meyer, J. & Mull (1990) evaluatiog the quality of student learning :an Unfolding analysis of the association between perception of learning Context and approaches to studying at an individual level ,studies in Higher education(15)131-154.

-Millicent P. (2005) Intercultural dialogue in action within the universiy Context: A case study. higher education policy (18) 429-435

- Parker W. (2001) classroom discussion: models for leading seminars and deliberation social education Journal group: Academy 65 (2) 111

-Paul G. &et al(2006)campus-based university students use of dialogue Studies in higher education 31(1)71-87

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (١)

أخي الطالب/

وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يسعد الباحث أن يضع بين يديك أداة بحثه بعنوان "مدى استخدام عضو هيئة التدريس لآداب التربية بالحوار وأساليب تنميتها من وجهة نظر طلاب جامعات الرياض". ويهدف البحث إلى تعرف على أبرز الآداب التي يراعيها عضو هيئة التدريس مع الطلاب عند استخدام التربية بالحوار معهم، وأساليب تنميتها. وما تقدم من إجابات ستحظى باهتمام الباحث ولن تستخدم إلا لأغراض البحث مع خالص شكري لكم على اهتمامكم وتجاوبكم.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أخوك

د.مساعد بن عبد الله النوح

أستاذ أصول التربية المشارك

كلية المعلمين –جامعة الملك سعود

drmusaedmainooh@hotmail.com

ملاحظة هامة جداً:

يسعد الباحث أن يوضح أن العبارات المتوافرة في "ثانياً" منها ما تمت صياغتها بصورة موجبة ومنها ما تمت صياغتها بصورة سالبة، فأرجو الانتباه في أثناء الإجابة.

....

أولاً- البيانات الأولية:

- نوع التعليم :

[ ]-حكومي [ ]-أهلي

- التخصص العلمي:

[ ]-علمي [ ]-أدبي

- المستوى الدراسي:

[ ]-المستوى الأول [ ]-المستوى الثانى

[ ]-المستوى الثالث [ ]-المستوى الرابع

[ ]-المستوى الخامس [ ]-المستوى السادس

[ ]-المستوى السابع [ ]-المستوى الثامن

- تقدير المعدل التراكمي:

[ ]- ممتاز [ ]- جيد جداً

[ ]- جيد [ ]- مقبول

- مستوى تعليم الأب:

[ ]- أمي [ ]- تعليم ابتدائي وما دون

[ ]- تعليم متوسط [ ]- تعليم ثانوى

[ ]- تعليم جامعى [ ]- أعلى من جامعى

• مستوى تعليم الأم:

[ ]- أمية [ ]- تعليم ابتدائى وما دون

[ ]- تعليم متوسط [ ]- تعليم ثانوى

[ ]- تعليم جامعى [ ]- أعلى من جامعى

ثانيا- آداب الحوار:

فيما يلى مجموعة من العبارات التى تتضمن آداباً للتربية بالحوار التى يفترض أن يستخدمها عضو هيئة التدريس في القاعات الدراسية سواء قبل الحوار أو فى أثناءه أو بعده. والمطلوب منكم قراءة العبارات بتأني و وضع علامة(√) أمام العبارة التي تتناسب معكم:

م	العبارات	موافق	غير متأكد	غير موافق
١	يحرص على إيصال المعلومات التي تتعلق بالموضوع إلى أذهان الطلاب بيسر.			
٢	يسعد من تحاور طلابه معه مهما طال زمن الحوار.			
٣	يشكرهم على حسن الاستماع وتنوع المشاركات.			
٤	يهتم بحب الظهور أمام الآخرين ومدحهم له.			
٥	يتلفظ بكلمات غير مرضية عندما يرغب أحد الطلاب المشاركة فى الموضوع .			
٦	يعتذر لهم عن أية سلبيات قد تحدث منه فى أثناء المحاضرة.			
٧	يثنى على الذين يشاركون بآراء سديدة عن			

م	العبارات	موافق	غير متأكد	غير موافق
	الموضوع.			
٨	يعرض الموضوع علــى شــكل خطــوات، مبتــدأ بالمعروف ثم ينتقل إلى المجهول.			
٩	يحثهم على الاعتماد على أنفسهم في تحديد أخطائهم ووضع الحلول.			
١٠	يعرض المادة العلمية للموضوع بصورة ثرية.			
١١	يغمرهم بالعطف، وذلك من خلال لجوءه إلى تقــديم التوضيح لما يريدونه بالحسنى.			
١٢	يشجع أصحاب الآراء الضعيفة على الاستمرار فــي التفاعل معه في أثناء المحاضرة.			
١٣	لا يحثهم على تحديد جوانب الضعف لديهم ووضــع الحلول.			
١٤	يتقبل مشاركاتهم عن موضوع اللقاء حتى وإن خالفت آراءه.			
١٥	يتناول المادة العلمية للموضوع بصورة ضعيفة.			
١٦	يمنحهم الاحترام اللازم الذي يستحقه كل واحد منهم.			
١٧	يتجاهل الطلاب الذين يشاركون بآراء وجيهة عــن الموضوع.			
١٨	يوجههم إلى مراجع مناسبة للموضوع.			

م	العبارات	موافق	غير متأكد	غير موافق
١٩	ينظم زمن اللقاء رغبة منه في منحهم فرصاً متكافئة للمشاركة.			
٢٠	لا يهتم بتوجيه كلمات الثناء للطلاب على مشاركاتهم المتنوعة في نهاية اللقاء.			
٢١	يترفع عن هفواتهم التي تحدث منهم في أثناء المحاضرة.			
٢٢	يتقيد بالتعليمات التي يدعوهم إلى الالتزام بها.			
٢٣	يعرفهم بأهداف الموضوع منذ بداية المحاضرة .			
٢٤	يحضر إلى القاعة الدراسية في المواعيد المحددة .			
٢٥	يرحب بهم عند دخوله القاعة الدراسية من خلال السلام عليهم والاحتفاء بهم.			
٢٦	يعرض المادة العلمية المتعلقة بالموضوع دون الاهتمام بتوضيح ما يصعب عليهم.			
٢٧	يحرص على تحديد معاني الكلمات التي تصعب عليهم أو التي لها أكثر من معنى.			
٢٨	ينسب الآراء التي يستشهد بها في اللقاءات معهم إلى أصحابها دون حرج.			
٢٩	يتركهم بدون تحديد مراجع تثري الموضوع.			
٣٠	يمنحهم فرصاً متكافئة لعرض آرائهم بدون تلميح			

م	العبارات	موافق	غير متأكد	غير موافق
	بالرغبة بالتدخل.			
٣١	لا يعتذر لهم عن أية سلبيات قد تحدث منه.			
٣٢	يثير روح المنافسة الشريفة بينهم للاستعداد العلمي عن الموضوع.			
٣٣	يحاسبهم على كل ما يصدر عنهم حتى أصغر الهفوات.			
٣٤	يتكلم أمامهم عن طلاب آخرين بالتي هي أحسن.			
٣٥	يتأخر في الحضور عن مواعيد محاضرات المقرر.			
٣٦	ينظر لهم بتعالي بسبب كونه عضو هيئة تدريس.			
٣٧	يرفض آرائهم المخالفة لآرائه.			
٣٨	يستشهد بأمثلة من اهتماماتهم ليوضح لهم جزئيات الموضوع.			
٣٩	يظهر عليه الانزعاج عندما يدخل القاعة الدراسية.			
٤٠	يعرض الموضوع بدون توزيعه إلى جزئيات متتالية.			
٤١	يتجاهل الطلاب الذين يسهمون بآراء ضعيفة.			
٤٢	يتجاهل التعليمات التي يدعوهم إلى الالتزام بها.			
٤٣	لا يتردد من ذكر أخطاء طلاب معينين أمام طلاب آخرين.			
٤٤	يركز اهتمامه على طلاب محددين ليتفاعلوا معه في			

م	العبارات	موافق	غير متأكد	غير موافق
	القاعة.			
٤٥	يقاطعهم في أثناء مداخلاتهم.			
٤٦	يخصص زمن اللقاء ليعرض فيه عناصر الموضوع دون الاهتمام بمنحهم فرص للمشاركة.			
٤٧	لا يذكر أمثلة من البيئة ليوضح لهم بعض عناصر الموضوع.			
٤٨	يصرف نظره عن نسبة الآراء عن الموضوع لأصحابها.			
٤٩	يتجاهل توضيح الكلمات التي لها أكثر من معنى أو الغامضة.			
٥٠	يتناول جزئيات الموضوع دون تعريفهم بأهدافه.			

ثالثا-أساليب تنمية آداب الحوار:

فيما يلي عدد من العبارات التى تتضمن الأساليب التي يستخدمها عضو هيئة التدريس في أثناء تطبيقه لآداب التربية بالحوار مع الطلاب. والمطلوب منكم التكرم بقراءة هذه العبارات و وضع علامة(√) أمام العبارة التي تراها مناسبة:

م	العبارات	موافق	غير متأكد	غير موافق
١	يسمح للطلاب بالمناقشة مع بعضهم البعض حول الموضوع تحت إشرافه.			
٢	يحيطهم بالمعلومات التي تتعلق بأحداث الساعة في المجتمع.		ں	
٣	يحثهم على تقديم الأراء والمقترحات التي من شأنها أن تثرى المادة العلمية عن عناصر الموضوع.			
٤	يلتزم بتطبيق الآداب التي يدعو الطلاب إلى الأخذ بها.			
٥	يعرفهم بايجابياتهم وسلبياتهم بصورة مستمرة.			
٦	يتخذ من بعض الطرف والنكات فرصة لاستنباط ما فيها من آداب ومواعظ.			
٧	يطبق عقوبات معينة على الطلاب الصامتين بصورة مستمرة.			
٨	يحفزهم على إتباع خطوات علمية عند دراسة مشكلة ما في أثناء اللقاء.			
٩	ينبههم من أضرار عدم المشاركة في القاعة الدراسية.			

م	العبارات	موافق	غير متأكد	غير موافق
١٠	يستشهد بأمثلة ووسائل معينــة بقـصد توضــيح بعــض عناصر الموضوع.			
١١	يكلفهم بعرض بعض القصص ذات الصلة بموضوع اللقاء في القاعة ثم يفتح مجالاً لهم للمناقشة .			

ملحق (٢)

أسماء السادة المحكمين

الاسم	الرتبة	التخصص	الجهة
د. السيد الخميسى	أستاذ	أصول تربية	كلية التربية بجامعة الملك سعود
د. حمدان الغامدى	أستاذ	إدارة تربوية	كلية المعلمين بجامعة الملك سعود
د. محمد الدخيل	أستاذ	تعليم كبار	كلية المعلمين بجامعة الملك سعود
د. عبد العزيز السنبل	أستاذ	تعليم كبار	كلية التربية جامعة الملك سعود
د. بدر العتيبى	أستاذ مشارك	أصول تربية	مدير مركز البحوث كلية التربية جامعة الملك سعود
د. إبراهيم الراشد	أستاذ مشارك	طرق تدريس العلوم	كلية المعلمين جامعة الملك سعود
د. محمد أنور إبراهيم	أستاذ مشارك	القياس والتقويم النفسى والتربوى	كلية المعلمين جامعة الملك سعود



التحولات فى الأنساق القيمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية

"دراسة تحليلية استشرافية"*

"رسالة ماجستير"

للباحث

مصطفى أحمد على أحمد

عرض رسالة ماجستير فى التربية

التحولات فى الأنساق القيمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية

"دراسة تحليلية استشرافية"*

مقدمة:

تعرض المجتمع المصرى للعديد من التحولات والتغيرات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية السريعة والمتلاحقة منذ النصف الثانى من القرن العشرين، وقد كان لجملة هذه التحولات أثر كبير فى حدوث خلل واضح فى أنساق القيم المجتمعية للمجتمع المصرى، حيث تؤكد العديد من الدراسات أن هناك تحولات شهدتها الأنساق القيمية فى القيم الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية، والعلمية، والتربوية، والتخلى عن العديد من القيم مثل: قيم العمل والإنتاج، وقيم التعليم والثقافة، والقيم العقلانية والعلمية، وانتشار القيم المادية والاستهلاكية بين العديد من قطاعات وفئات المجتمع.

والجامعة كجزء لا يتجزأ من المجتمع الذى توجد فيه، تتأثر به وتؤثر فيه، قد تأثرت بحكم هذا الانتماء بكل ما أصاب المجتمع من تحولات وتغيرات، حيث تأثرت الجامعة باعتبارها إحدى مؤسسات المجتمع التى تمتلك مجموعة من القيم يجب أن ينتظم خلالها عملها وعمل أعضائها، وكمؤسسة تربوية وعلمية ترتبط ارتباطاً قوياً بالقيم، حيث شهدت الجامعة بصورة أكثر وضوحاً وتجسيداً قائمة من الاضطرابات والتشوهات والتحولات القيمية.

---

* إعداد: مصطفى أحمد على أحمد – المعيد بقسم أصول تربية – كلية التربية – جامعة عين شمس.
بإشراف: أ.د. ضياء الدين زاهر – أ.د. إبراهيم محمد إبراهيم.

هذا وقد كان من بين مظاهر الاضطراب القيمية داخل الجامعة وجود العديد من المظاهر السلوكية والأكاديمية والعلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، حيث التخلى عن مجموعة من القيم بدرجات متفاوته، وكذلك السلوك بما يخالف القيم الأكاديمية والعلمية المتعارف عليها، والتمسك بدرجات متفاوتة بقيم أخرى لا تتفق وطبيعة العمل الأكاديمى والعلمى.

ولهذا ومع ما تمثله القيم الأكاديمية والعلمية من أهمية فى عمل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، والذين تتعدد أدوارهم داخل وخارج الجامعة ما بين التدريس، والبحث العلمى، وخدمة المجتمع، وكذلك فى ضوء ما يفرضه مفهوم (الحرية الأكاديمية) من ضرورة لهذه القيم، فإن هناك ضرورة للقيام بهذه الدراسة.

أهداف الدراسة:

ترتيباً على ما سبق فالدراسة الحالية تتصدى لمجموعة من الأهداف يمكن إجمالها فيما يلى:

١- تعرف الملامح الرئيسة لأنساق القيم لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، وذلك فيما يرتبط بأدائهم لعملهم بالتدريس والبحث العلمى وخدمة المجتمع.

٢- كشف السياقات المجتمعية والجامعية المؤثرة فى أنساق القيم لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية.

٣- تعرف أهم المستجدات الجامعية المؤثرة فى أنساق قيم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات.

٤- رسم سيناريوهات مستقبلية لتحولات أنساق القيم لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على ضوء المتغيرات المختلفة.

أهمية الدراسة:

وقد تحددت أهمية الدراسة الحالية في:

١- إسهام الدراسة فى تعميق اهتمام الدراسات العلمية التربوية العربية بدراسة القيم الأكاديمية والعلمية بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، خاصة مع أهمية وخطورة الجانب القيمى والأخلاقى فى عمل أعضاء هيئة التدريس، سواء فيما يتعلق بالتدريس أو البحث العلمي أو خدمة المجتمع.

٢- فتح المجال للاهتمام بالجوانب الوجدانية والأخلاقية فيما يتعلق بتطوير الأداء الأكاديمى داخل المؤسسات الجامعية.

٣- تعرف واقع أنساق أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، وذلك بما يسهم في كشف نقاط القوة والضعف فيما يتعلق بأداء المهام الأكاديمية المختلفة لأعضاء التدريس.

٤- المساهمة فى استشراف مستقبل القيم الأكاديمية والعلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، فى ظل التحديات والمستجدات الجامعية المختلفة، حيث التغيرات المتوقعة في فلسفة وأهداف الجامعات، وتطور وتغير مهام وأدوار أعضائها.

منهجية الدراسة وأدواتها:

اتساقاً مع أهداف الدراسة الحالية، فإن الدراسة اعتمدت على المنهج الوصفى التحليلى لرصد وتحليل وتفسير مفردات وأجزاء أنساق القيم الأكاديمية والعلمية لأعضاء

هيئة التدريس، كما استعانت الدراسة إلى جانب المنهج الوصفى بأسلوب السيناريوهات كأحد أساليب الدراسات المستقبلية، وذلك لاستشراف تحولات الأنساق القيمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية. كما استعانت الدراسة لتحقيق أهدافها أدوات جمع البيانات التالية:

١- (استمارة بحث) موجهة لأعضاء هيئة التدريس وأخرى موجهة لمعاونى أعضاء هيئة التدريس.

٢- (مقابلة مفتوحة) مع بعض من أعضاء هيئة التدريس أثناء تطبيق استمارة البحث الموجهة إليهم.

خطة الدراسة:

سارت الدراسة الحالية طبقاً للخطوات التالية:

- الفصل الأول (الإطار العام للدراسة): ويشمل مقدمة، ومشكلة الدراسة، وأهداف الدراسة والدراسات السابقة، وحدود الدراسة، وأهمية الدراسة، ومنهجية الدراسة وأدواتها، وتعريف المصطلحات، وأخيراً خطة الدراسة.
- الفصل الثانى (أنساق القيم لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية: الماهية وتحديات الواقع)، ويعرض تفصيلاً لمفهوم القيم الأكاديمية ومصادر اشتقاقها وواقع أنساق القيم الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، سواء ما يتعلق منها بقيم التدريس والبحث العلمى وخدمة المجتمع، وذلك إلى جانب أهم التحديات المجتمعية والجامعية المؤثرة فى هذه الأنساق.
- الفصل الثالث (المستجدات الجامعية وتنمية القيم الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة)، حيث يتضمن أهم التوجهات المستحدثة فى مجال الجامعة،

والقيم الأكاديمية النابعة عن هذه التوجهات فيما يتعلق بالتدريس والبحث العلمى وخدمة المجتمع، وكذلك تنمية القيم الأكاديمية والعلمية المرغوبة لدى أعضاء هيئة التدريس، وضرورة ميثاق للقيم الأكاديمية، والقيم الأكاديمية ومحاسبة أعضاء هيئة التدريس.

- الفصل الرابع (الدراسة الميدانية: إجراءاتها ونتائجها)، حيث يتعرض لأهداف الدراسة الميدانية، وحدودها، وأدواتها ومراحل بنائها، وسبل اختبار صدق وثبات الأدوات، وسبل تطبيقها، وتحليل عينة الدراسة وأسس اختيارها، كما يشتمل على التحليل الإحصائى لبيانات الدراسة الميدانية، وتفسير نتائجها.
- الفصل الخامس (سيناريوهات مقترحة لتحولات الأنساق القيمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية)، ويضم أربعة سيناريوهات مقترحة وهى: السيناريو الامتدادى، والسيناريو الإصلاحى، والسيناريو الإبداعى، والسيناريو الممكن وآليات تحقيقه.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة للعديد من النتائج من بينها:

١- كشفت الدراسة عن ضعف واضح من جانب أعضاء هيئة التدريس ومعونيهم فى الالتزام ببعض القيم الأكاديمية والعلمية على مستوى أدائهم لعملهم الجامعى.

٢- كشفت الدراسة عن بعض مظاهر السلوك السائد بين مجتمع أعضاء هيئة التدريس وتخالف القيم الأكاديمية والعلمية المتفق عليها.

٣- توصلت الدراسة إلى أن مظاهر الضعف فى التزام أعضاء هيئة التدريس بمجموعة القيم الأكاديمية والعلمية التى حددتها الدراسة يرجع إلى العديد من

العوامل المجتمعية والجامعية وللشخصية التى تؤثر سلباً بدرجة متفاوتة على مجتمع أعضاء هيئة التدريس.

٤- كشفت الدراسة عن دور القيم العلمية والأكاديمية فى ظل العديد من المستجدات الجامعية المعاصرة على مستوى التدريس والبحث العلمي خدمة وتنمية المجتمع والبيئة.

٥- توصلت الدراسة إلى ضرورة إحداث تحولات داخل أنساق القيم لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية لتأكيد التمسك ببعض القيم القديمة وأخرى جديدة، وذلك لمواجهة المستجدات الجامعية.

٦- توصلت الدراسة لصياغة أربعة سيناريوهات مقترحة لتحولات أنساق القيم لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية فى ضوء نتائج الدراسة النظرية والميدانية.

Contents

THASIS AND DESERTATIONS

➢ The Transformation of the Faculty's Systems of Values in the Egyptian Universities "An Analytical Forecasting Study" M.E.D. Thesis" 403-408

Mr. Mostafa Ahmed Ali Ahmed

Contents

EDITORIAL 4 – 6

EDITOR-IN-CHIEF

RESEARCHES & STUDIES

- Ensuring the Quality of Higher Education as an Approach to Sustainable Development in Egyptian Society — 9-96
Dr. Abdel Raouf Mohamed Badawy & Dr. Ashraf Abdel Muttilib

- The artistic and expressive qualities of colored glass and pebbles paste in clay — 97-124
Dr. Metwally Ibrahim Dessouky & Ibrahim Abd Mughny Afify

- The role of the culture of informatics in improving the performance of the education sector — 125-198

Dr. Mohamed Ahmed Ismail

EDITION FILE

- The educational dimensions of faith in the holy Quraan & Sunna — 201-260
Dr. Adel El-Sukkary

- The ways of task/events education and its educational application — 261-310
Dr. Hanan Attiya El-Tory El-Gahny

- The extent of teachers use of educational dialog and ways of developing them as seen by students of Ryad universities — 311-400
Dr. Mussaaid Ibn Abdalla El-Nooh

All Correspondence Should Be
Addressed to:
The Editor - In - Chief, Future of
Arab Education, to The Folling
Addresse
Prof. Dr. Dia El Din Zaher
Faculty of Education - Ain Shams
University - Roxy, Misr AL Gididah
Cairo - Egypt Fax + Tel:
24853654 M. 0123911536
E_ Mail: dia_zaher@yahoo.com

Future of Arab Education

Volume 17
No. 6

January 2010

Published by:
Arab Center For
Education and
Development (ACED)

With :
-Faculty of Education
Ain Shams University
-Arab Bureau of Education
for the Gulf States
-Al- Mansoura University

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة :

- تهتم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأصيلة، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر في مجلات أخرى.
- ترحب المجلة بالنشر في شتى فروع التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والسياسة والاقتصاد ، والعلوم الإدارية والمحاسبية ، مع التركيز على الميادين التالية: المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التعليمي، تكنولوجيا التعليم، اقتصاديات التعليم ، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية ، فلسفة التربية وسياساتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوي، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوي، التربية المقارنة، علم اجتماع التربية وغيرها. وتهتم المجلة بالميادين السابقة في علاقاتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص على التوجيهات الاستراتيجية والمستقبلية.
- ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الحديثة، على ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.
- ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة في شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية ، داخل المنطقة العربية وخارجها.

شروط الكتابة :

- يقدم البحث مطبوعاً من نسختين به ملخص البحث (١٠٠ – ١٥٠ كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك بنظام متوا مع I B M
- لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة في (حجم الكوارتر) على وجه واحد ، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر . وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير على شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات.
- ما نشر في المجلة لا يجوز نشره في مكان آخر ، ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.
- تعرض البحوث المقدمة للنشر – على نحو سري– على محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يبديه المحكمون.

المصادر والهوامش :

- يشار إلى جميع المصادر في متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملا، وسنة النشر ورقم الصفحة، بين قوسين هكذا مثل (محمد الغنام ، ١٩٨٢ ، ٩٥)، ويذكر لقب المؤلف الأجنبي هكذا (Masini , 1993 , 103) .
- تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة ألفبائيا حسب الأسلوب التالي :

الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر) ، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر ، رقم الطبعة ، أرقام الصفحات.

البحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر) ، عنوان البحث، اسم المجلة ، رقم المجلة ، رقم العدد ، أرقام الصفحات.

الجداول (إن وجدت) : تكون مختصرة بقدر الإمكان ، وفي أعلى الصفحة ، ويوضع كل جدول في أقرب مكان ممكن من المكان الذي أشير إليه فيه ، ويأتي رقم وعنوان الجداول أعلاه .

الأشكال (إن وجدت) : تكون واضحة تماما وبالحبر الشيني والسمك المناسب ويأتي عنوان الشكل أسفله ، ويوضع في المكان المناسب قرب الإشارة إلى الشكل .

FUTURE of ARAB EDUCATION

Journal of Strategic & Innovation Research Arab Education & Human Development



No. 61 Jan. 2010

Volume 17

Ensuring the Quality of Higher Education as an Approach to Sustainable Development In Egyptian Society

Dr. Abdel Raouf Badawy

Dr. Ashraf Abdel Muttilib

The Artistic and Experssive Qualities of Color Glass and Pebbles Paste in Clay

Dr. Metwally Ibrahim El--Dessouky

Dr. Ibrahim Abd El-Mughny Afify

The Role of the Culture of Inoformatics in Improving the Performance of the Education Sector

Dr. Mohamed Ahmed Ismail



Fixed Section

- Prospective
- Book Review
- Symposia & Conferences
- Education Pioneers
- Open Forum
- Educational Experiences
- New Publications

The Educational Dimensions of Faith in the Holy Quraan & Sunna — Adel El-Sukkary

The Ways of Task/Events Education and its Educational Application — Dr. Hanan El Gahny

The Extent of Teachers use of Educational Dialog and Ways of Developing them as seen by Students — Dr. Mussaaid El-Nooh